

## **INTÉRPRETE EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS (PARA) ALÉM DA TRADUÇÃO**

Janaina Cabello, Paula Teixeira Dias, Estela O. P. da Silva, Ederli P. F. Monay – Grupo de Apoio a LIBRAS- CAADE- setor de Educação Inclusiva da Prefeitura de Atibaia

Eixo temático: Metodologias para implementar a interpretação de/para a língua de sinais.

### **RESUMO**

O diagnóstico tardio de surdez ou a aquisição tardia da língua de sinais ocasiona, frequentemente, um déficit lingüístico que pode se tornar uma barreira nos processos inclusivos de crianças surdas na rede regular de ensino, visto que o tradutor/intérprete de LIBRAS não atuaria diretamente com a tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, necessitando de recursos/estratégias para que a criança surda que não domina a Língua de Sinais possa adquirir linguagem e, posteriormente, conteúdos acadêmicos apresentados à turma ouvinte. O presente estudo de caso pretende apresentar o trabalho de uma intérprete de língua de sinais junto a uma criança surda de 10 anos, inclusa na rede regular no 3º ano do ensino fundamental de uma cidade do interior do estado de SP. Esta criança, apesar de falante da LIBRAS, está em processo de aquisição de linguagem, ou seja, um tradutor/intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa que mantivesse uma “tradução literal” não seria suficiente para a compreensão, participação e inclusão da aluna. Além de sua condição lingüística, pedagogicamente esta aluna encontra-se aquém de seus iguais ouvintes no que se refere ao repertório acadêmico. Tornou-se necessário, portanto, um profissional que além de intérprete, tenha um olhar diferenciado para a aluna tanto no aspecto lingüístico quanto pedagógico. Nesse sentido, a atuação da intérprete em prol da aquisição de linguagem envolve a interpretação entre as línguas, mas também um trabalho que oportunize a elaboração de conceitos e a ampliação de vivências para a aluna surda, além da adaptação do material pedagógico e do ambiente escolar, com a capacitação dos docentes, trilhando um caminho para uma inclusão de fato da aluna. Esta proposta de trabalho não foi elaborada de antemão, mas ocorreu a partir do diagnóstico do contexto e consideração da singularidade da aluna. Assim, o método de intervenção da intérprete desenvolve-se durante a interação com a aluna, com experiências e desafios apresentados diariamente e envolve a elaboração de dicionário LIBRAS/Língua Portuguesa, adaptação de material didático, avaliações e do ambiente escolar, participação da intérprete em reuniões de professores para discussões sobre a surdez, formas de avaliação e estratégias de ensino, bem como capacitação na LIBRAS, atividades em LIBRAS para os alunos ouvintes, horário de trabalho pedagógico compartilhado com a equipe multidisciplinar do setor de inclusão, entre outros. Cabe ressaltar que a aluna carrega uma marca de “não aprendizagem”, anteriormente atribuída a outros diagnósticos ainda não concluídos e que justificariam seu desempenho acadêmico aquém do esperado para sua idade ou ano escolar. Entretanto, passados quatro meses do início da atuação da intérprete, pode-se perceber que a aluna está cada dia mais incluída no ambiente escolar quanto ao seu posicionamento como sujeito falante da/na LIBRAS e desempenho acadêmico. O trabalho aponta para a necessidade de atuação do profissional intérprete também como “professor/intérprete” do aluno surdo, com estratégias para que os conteúdos sejam interpretados e atribuídos de sentido para o aluno e a necessidade de se discutir sobre a neutralidade do intérprete no ambiente escolar, assim como sua formação.

## **INTRODUÇÃO**

Entre os grandes desafios dos professores que tem alunos surdos em sua sala de aula de ensino regular está o de superar a barreira de interação/comunicação imposta pela diferença, uma vez que a Língua Portuguesa em sua modalidade oral é a utilizada pelo professor e por uma maioria ouvinte. A presença do intérprete de Língua de Sinais na sala de aula aparece como meio de superar a barreira lingüística existente entre professor ouvinte, não-falante da LIBRAS, e aluno surdo, falante da LIBRAS.

Porém, o diagnóstico tardio de surdez ou a aquisição tardia da língua de sinais ocasiona, frequentemente, um déficit lingüístico que pode se tornar uma barreira nos processos inclusivos de crianças surdas na rede regular de ensino, visto que o tradutor/intérprete de LIBRAS não atuaria diretamente com a tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, necessitando de recursos/estratégias para que a criança surda que não domina a Língua de Sinais possa adquirir linguagem e, posteriormente, conteúdos acadêmicos apresentados à turma ouvinte.

Segundo FERNANDES (2007), deve-se garantir ao surdo o desenvolvimento de seus processos mentais e cognitivos pela exposição precoce à língua de sinais, já que a aquisição de uma língua é suporte indispensável ao desenvolvimento natural de processos mentais e de sua constituição subjetiva, para que possa vir a se tornar um sujeito falante<sup>1</sup>.

Goldfeld (2000) também salienta que, por meio da proposta educacional Bilíngüe a criança surda estaria adquirindo sua língua materna (a Língua de Sinais) e, assim, evitar-se-ia o atraso de linguagem e as dificuldades cognitivas e emocionais, uma vez que esta é a única língua que o surdo pode adquirir na idade própria, desenvolvendo assim a linguagem de maneira plena. Consideramos importante ressaltar que, assim como crianças ouvintes podem ter distúrbios e atrasos de linguagem na modalidade oral, o surdo também pode ter em relação à língua de sinais, mas por questões singulares e não por consequência de sua privação sensorial.

Qual seria, portanto, o papel do intérprete de LIBRAS no ambiente educacional nos casos em que o aluno surdo não adquiriu, por diversos motivos, a Língua de Sinais como suporte para seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico?

O Plano de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no ambiente escolar, sendo que ao referir-se ao ensino da Língua Portuguesa para surdos resalta que este deve acontecer por

---

<sup>1</sup> O termo falante refere-se à materialidade gestual da língua, ou seja, falante na/da língua de sinais.

meio de métodos próprios (p. 52). Gesueli (2001) ressalta que “mesmo que não pensemos em ‘uma’ metodologia, mas em modelos diversos de atuação, muitas indagações permanecem quanto ao que configuraria a especificidade aí implicada” (para o ensino de surdos em salas de ensino regular).

A Língua de Sinais tem como principal característica seu aspecto visual. Tendo o aluno surdo restrições auditivas, é necessário considerar, em seu processo de escolarização, os aspectos visuais e o uso da imagem para a construção de seu conhecimento e para a construção de sua própria linguagem, sendo ela de leitura-escrita ou mesmo de conhecimentos numéricos. Gesueli ressalta que

“o aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. No caso do aluno ouvinte o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do aluno surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo” (p. 21, 2006).

Ao tradutor/intérprete, portanto, caberá o uso e o incentivo ao aluno surdo na utilização de materiais escritos para que ele possa perceber a necessidade de ler e escrever. O contato com o material escrito é a “via de entrada” do Português na modalidade escrita, pois traz sua estrutura, sua materialidade - tanto para alunos ouvintes e ainda mais para os surdos - o que aproxima o aluno do uso do português escrito.

Assim, o intérprete deverá estar atento para as necessidades visuais do alunado surdo, criando/apoiando-se em estratégias de ensino que privilegiem esse canal sensorial em detrimento dos recursos auditivos.

Lacerda (1997) realizou estudo numa escola especial para surdos adepta do método de ensino da Comunicação Total - na qual a comunicação em práticas pedagógicas era caracterizada pelo uso de diversos recursos semióticos, tais como recursos escritos, desenhos e gestos. No contexto escolar da classe em estudo, na qual nenhum ealuno surdo era fluente em LIBRAS, esses recursos semióticos eram utilizados como uma possibilidade de efetivar a interlocução. Guardadas as diferenças - uma vez que nosso trabalho refere-se à inserção do intérprete e do aluno surdo na escola regular na perspectiva do Bilingüismo - trazemos esta autora para ressaltar que, na ausência da aquisição de uma língua e diante de barreiras dialógicas, diferentes recursos podem e devem ser utilizados para que se crie uma possibilidade de interlocução e se supere a aquisição lingüística deficitária, além de promover a aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, a atuação do intérprete de LIBRAS em prol da aquisição de linguagem daquele aluno surdo que ainda não domina a Língua de Sinais envolve a interpretação entre as línguas, mas também um trabalho que oportunize a elaboração de conceitos e a ampliação de vivências para o aluno surdo, além da adaptação do material pedagógico e do ambiente escolar, com a capacitação dos docentes, trilhando um caminho para uma inclusão de fato, do aluno.

## **MÉTODO**

O presente estudo de caso pretende apresentar o trabalho de uma intérprete de língua de sinais junto a uma criança surda de 10 anos, incluída na rede regular no 3º ano do ensino fundamental de uma cidade do interior do estado de SP. Esta criança, apesar de falante da LIBRAS, está em processo de aquisição de linguagem, ou seja, um tradutor/intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa que mantivesse uma “tradução literal” não seria suficiente para a compreensão, participação e inclusão da aluna. Além de sua condição lingüística, pedagogicamente esta aluna encontra-se aquém de seus iguais ouvintes no que se refere ao repertório acadêmico. Tornou-se necessário, portanto, um profissional que além de intérprete, tenha um olhar diferenciado para a aluna tanto no aspecto lingüístico quanto pedagógico.

Esta proposta de trabalho não foi elaborada de antemão, mas ocorreu a partir do diagnóstico do contexto e consideração da singularidade da aluna. Assim, o método de intervenção da intérprete desenvolveu-se durante a interação com a aluna, com experiências e desafios apresentados diariamente. Para alcançar os resultados pretendidos foram utilizados diversos recursos, como a elaboração de dicionário LIBRAS/Língua Portuguesa, adaptação de material didático, avaliações e do ambiente escolar, participação da intérprete em reuniões de professores para discussões sobre a surdez, formas de avaliação e estratégias de ensino, bem como capacitação na LIBRAS, atividades em LIBRAS para os alunos ouvintes, horário de trabalho pedagógico compartilhado com a equipe multidisciplinar do setor de inclusão da Secretaria de Educação.

## **RESULTADOS**

A partir de uma interação intérprete/aluna voltada para construção de conhecimentos, procurando estabelecer uma relação significativa para a formação individual da aluna, pode-se perceber sua mudança, tanto comportamental como acadêmica. A criança passou a realizar as atividades propostas com maior autonomia, interesse (começou a perguntar o nome de todas as pessoas da escola, dos objetos, os sinais dos objetos que não conhecia etc.) e permanecer

mais focada nas atividades propostas (anteriormente sinalizava que não sabia fazer a atividade proposta e rapidamente desistia de executá-la). Percebeu-se que, com os objetivos de promover a aquisição da Língua de Sinais de maneira efetiva, além de ampliar seu repertório - empregando significado aos sinais e ampliando seu vocabulário por meio da exploração do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue, (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001) - novas estratégias de ensino tiveram que ser desenvolvidas paulatinamente, ao longo da interação cotidiana com a aluna. Nesse sentido, intérprete e aluna elaboraram em conjunto um dicionário próprio de LIBRAS – Língua Portuguesa que contemplava o conteúdo apresentado em sala de aula e que permitiu, além da aquisição da língua de sinais e da ampliação de vocabulário da Língua Portuguesa escrita, a participação de maneira significativa da aluna nas atividades da sala, apontando para uma inclusão de fato.

As avaliações também foram adaptadas com ilustrações e sinais da LIBRAS, assim como o modo de avaliação do desempenho da aluna, no sentido de considerar muito mais a compreensão do conteúdo transmitido em LIBRAS e seu registro através de desenhos – que apontavam a compreensão da aluna tanto do conteúdo apresentado como de seu desempenho esperado - não considerando o registro escrito no português como necessário, quando o foco não era a aquisição desta modalidade lingüística, mas sim de outros conteúdos.

Através do método de exploração visual e exposição da criança ao maior conteúdo e vivências possíveis em LIBRAS, pode-se perceber que seu repertório em Língua Portuguesa escrita, conseqüentemente, também se ampliou, ou seja, a criança passou a significar a escrita como correspondente de um sinal, que já estava significado por ela - apontando para a aquisição de conceitos por parte da aluna.

A participação da intérprete nas reuniões dos professores, além do ensino dos primeiros sinais para que eles se aproximassem da aluna surda, foi importante para que eles refletissem sobre métodos de aprendizagem, “desmistificassem” alguns conceitos e assim validassem as adaptações realizadas. O resultado de tais reuniões também poderá ser percebido a longo prazo, pois outros alunos surdos podem vir a ser matriculados e a escola já estará mais adaptada para recebê-los. Do mesmo modo, as atividades em LIBRAS com os alunos ouvintes, além dos esclarecimentos sobre a surdez, promoveu maior interação entre estes e a aluna surda, possibilitando que ela participasse, em alguns momentos, de maneira mais independente do intérprete.

Por fim, os horários de trabalho pedagógico compartilhado realizado com a equipe multidisciplinar do setor de inclusão da Secretaria Municipal de Educação, foram

significativos para a troca de experiências, dificuldades, busca de soluções para os entraves encontrados durante o processo de inclusão, pois além da equipe havia outros intérpretes.

## **DISCUSSÃO**

A aluna descrita neste estudo carrega uma marca de “não aprendizagem”, anteriormente atribuída a outros diagnósticos ainda não concluídos e que justificariam seu desempenho acadêmico aquém do esperado para sua idade ou ano escolar.

Entretanto, como aponta Quadros (2004) “os estudos sobre as línguas de sinais trazem a inauguração de um novo olhar sobre o estatuto destas línguas a partir dos efeitos de modalidade: a língua é visual-espacial diferentemente de uma língua oral-auditiva. Pensar sobre todos esses aspectos e suas conseqüências dentro da sala de aula implicam em reestruturação curricular.”

O intérprete de Língua de Sinais, portanto, deve estar preparado academicamente no sentido de considerar os aspectos culturais e lingüísticos do aluno surdo, já que “as línguas de sinais nos contextos em que são usadas pelas pessoas surdas apresentam diferentes vieses de uma possível pedagogia, a pedagogia visual” (QUADROS, 2004).

Assim, tendo como objetivo a reestruturação curricular necessária para o desenvolvimento de uma pedagogia visual como apresentada por Quadros (2004), passados quatro meses do início da atuação da intérprete, pode-se perceber que a aluna estava cada dia mais incluída no ambiente escolar quanto ao seu posicionamento como sujeito falante da/na LIBRAS e desempenho acadêmico. Dessa forma, este trabalho nos sugere, para além de um diagnóstico de “dificuldade de aprendizagem”, uma dificuldade de inserção da aluna surda no ambiente escolar anteriormente à metodologia adotada e aqui descrita. Portanto, este trabalho aponta para a necessidade de atuação do profissional intérprete também como “professor/intérprete” do aluno surdo, com estratégias para que os conteúdos sejam interpretados e atribuídos de sentido para o aluno e a necessidade de se discutir sobre a neutralidade do intérprete no ambiente escolar, assim como sua formação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado **trilíngüe** da língua de sinais brasileira. São Paulo: EDUSP, 2001. 2 v

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. **Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área.** Paraná, 2007.

GESUELI, Z. M. & GÓES, M. C. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita.** Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16) Acesso 13 jul 2010.

GESUELI, Z. M. & MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital** Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.

GOLDFELD, M. **Surdez.** In: Fundamentos em Fonoaudiologia: Linguagem. São Paulo: Guanabara Koogan, 2000.

LACERDA, C.B.F., O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R. & SMOLKA, A.L.B, **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, 1997.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.** Artigo publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV”, pela EDUFSCar, 2004. Disponível em [http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu\\_surdos.pdf](http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf). Acesso em 31/07/2010.