

INTÉRPRETE EDUCACIONAL: MEDIADOR DA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO E IDENTIDADE

Ana Silvia de Paiva Almeida; Ederli Pelosi
Freire Monay; Joana D'Avila de Avelar
Gonçalves; Paula Teixeira Dias; Reginaldo
de Oliveira Coelho; Vanessa Aparecida
Nunes – Grupo de Apoio a LIBRAS –
CAADE – Setor de Educação Inclusiva da
Prefeitura de Atibaia

Eixo temático: Tradução/interpretação de língua de sinais: identidades em questão

RESUMO

A falta de estímulos e o fato de pertencer à família de ouvintes são alguns dos fatores que nos fazem receber nas escolas municipais infantis crianças surdas sem uma real comunicação em vista do déficit na aquisição de linguagem – em função do diagnóstico ainda tardio e de não estarem imersas numa língua gestual em casa, a escola termina por ser lugar de aquisição de linguagem, mas numa idade já tardia em relação às crianças ouvintes. São barreiras que temos de vencer para assim inseri-las efetivamente na língua delas, LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais-, e incluí-las na escola. Trazemos, assim, este trabalho, que tem por objetivo mostrar e discutir a atuação de uma intérprete educacional junto a três crianças surdas com idade entre 3 e 4 anos inclusas na rede regular, no maternal da Educação Infantil de uma escola do interior de São Paulo. As crianças estão adquirindo a língua de sinais, por esse motivo a atuação do intérprete deve ser diferenciada em sala de aula: o uso de recursos e estratégias é primordial para auxiliar não apenas na inserção de repertório do vocabulário, mas para um uso efetivo da língua. Para que isso aconteça o apoio visual e no concreto é necessário e importante, de modo que se bem trabalhado auxilia no desenvolvimento dos processos cognitivo, intelectual, linguístico, além da formação de sua identidade. O trabalho conjunto entre professor e intérprete educacional também é imprescindível, pois além de um melhor aproveitamento há interação entre surdos e ouvintes da sala, estes últimos interessando-se na aprendizagem dessa nova forma gestual de comunicação sem preconceito algum – temos a favor a idade das crianças da sala, que também estão num momento de interesse

no que é visualmente atrativo. Outro fator favorável é a presença de mais de um surdo em uma mesma sala de aula, pois um reconhece no outro a semelhança por fazer uso da mesma língua- há igualdade na especificidade. O método para a realização desse trabalho se deu a partir da discussão com a equipe (intérpretes, pedagoga especializada e fonoaudióloga) sobre a vivência em sala de aula em relatos e observações de intervenção da intérprete durante a interação com os alunos. Notamos, assim, que na educação infantil, o intérprete atua como mediador entre os objetos de conhecimento e os alunos através das experiências e desafios apresentados diariamente, envolvendo a adaptação de material pedagógico, a criação de estratégias de apresentação do conteúdo, dentre outros. O trabalho aponta para a necessidade de atuação do profissional intérprete também no auxílio da formação de sua identidade surda, ao apresentar a língua de que farão uso para uma efetiva comunicação e os fortalecendo em sua constituição subjetiva enquanto sujeito surdo.

INTRODUÇÃO

No contexto pós-moderno, a presença do particular, do especificamente diferente, do exótico, ganha espaços de produção. Somos constantemente convidados a excluir a sedução proveniente do exterior. Nota-se um movimento particular ocasionando hibridismos, desaparecimentos, perdas, mudanças, surgimentos. São estes os tempos de desorientação cultural e/ou de afirmação de novas identidades? (SKLIAR, 2003, p.48). Desde os tempos mais remotos os surdos foram tratados com desigualdade, considerados pessoas de menor valor social, isso tudo pela falta de uma característica que é eminente ao ser humano: a linguagem (dita oral). A língua de sinais, no nosso caso a LIBRAS, considerada primeira língua para os surdos, era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação.

Os defensores da língua de sinais para os surdos afirmam que é só de posse desta, que pode ser adquirida - não é ensinada-, que o surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000). O uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria a identidade do sujeito, identidade que só seria efetivamente adquirida em contato com outro surdo. O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A partir disso creditamos à língua de

sinais a capacidade de ser a única que tem a possibilidade de oferecer uma identidade ao surdo.

A identidade seria uma construção permanente que buscaria tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras e identifiquem o próprio sujeito e o outro, quanto obter o reconhecimento dos membros do grupo social ao qual pertence. Seria, portanto, nessa relação, no tempo e no espaço, com diferentes outros que o sujeito se construiria.

Kozlowski (2000), por exemplo, afirma que a existência de uma cultura surda faz parte da educação bilíngue. O surdo além de bilíngue é também bicultural. O biculturalismo designa o conjunto de referências à história dos surdos, o conjunto de significações simbólicas veiculadas pelo uso de uma língua comum, o conjunto de estratégias sociais e de códigos sociais utilizados de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para os ouvintes. É, portanto, uma cultura de adaptação à diferença e produtora de elo social.

Diante dessa situação, o intérprete educacional, não pode limitar-se em sala de aula a apenas traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno surdo. Sendo assim, o interpretar e o aprender estão obrigatoriamente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar este aluno.

Uma das atribuições do intérprete educacional é de facilitar e estimular a interação do aluno com surdez no grupo de colegas, sejam estes surdos ou ouvintes, pois é por meio dessa interação que ele desenvolverá e ampliará suas possibilidades de comunicação e expressão. Da mesma forma que as crianças ouvintes, o aluno surdo vai percebendo quais atitudes e comportamentos ele deve ter para ser aceito no grupo, e isso se dá por meio da observação e da imitação, além da aquisição linguística. Apesar das diferenças na área da comunicação, a criança surda tem condições de se desenvolver como as outras crianças de sua idade. Saber cuidar de sua higiene pessoal, cuidar de seu material individual, cooperar nos compromissos coletivos, ajudar os colegas, saber receber ajuda, assumir papéis, tomar iniciativa. Estas são atividades simples, mas que ajudam a desenvolver na criança a responsabilidade e a autonomia, contribuindo também para uma interação maior com os colegas de classe.

MÉTODOS

O presente estudo de caso pretende apresentar o trabalho de uma intérprete de língua de sinais junto a três crianças surdas com idade entre 3 e 4 anos inclusas na rede regular, no maternal da Educação Infantil de uma escola de Atibaia, interior do estado de São Paulo. Essas crianças são filhas de pais ouvintes, estão adquirindo a língua de sinais e começando a fazer uso dela para interação, não só com o intérprete, mas entre seus iguais também. Sendo assim um tradutor/intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa que mantivesse uma “tradução literal” não seria suficiente para a compreensão, participação e inclusão das crianças. Tornou-se necessário, portanto, um profissional que além de intérprete, tenha um olhar diferenciado para as crianças tanto no aspecto linguístico, quanto pedagógico e na constituição subjetiva.

Esse método de intervenção se deu ao longo da interação com esses alunos, sempre com desafios e experiências que surgiam cotidianamente. Para que os resultados esperados fossem alcançados o trabalho se baseou principalmente em experiências concretas e com bastante apoio visual. Para isso foram adaptados o material didático e todas as atividades, inclusive as lúdicas. Houve, também, adaptação da escola, sinalizando cada ambiente, participação da intérprete em reuniões com o professor para discussões sobre a surdez e formas de estratégias de ensino, interação constante entre professor e intérprete educacional antes e durante as atividades, horário de trabalho pedagógico compartilhado com a equipe multidisciplinar do setor de inclusão da Secretaria de Educação.

RESULTADOS

A partir de uma interação intérprete educacional/aluno voltada para construção de conhecimentos, procurando estabelecer um vínculo significativo para a formação individual das crianças, pode-se perceber a mudança, tanto comportamental como acadêmica. As crianças passaram a fazer uso de sinais com a intérprete e entre elas, posteriormente a comunicação se estabeleceu com o restante da sala e professor, o interesse pela LIBRAS se deu também pelos alunos ouvintes. A interação professor ouvinte/aluno surdo fluiu muito bem, uma vez que este profissional preocupava-se com os alunos surdos a todo o momento e em cada atividade ou comando explicada.

Percebeu-se que, com os objetivos de promover a aquisição da Língua de Sinais de maneira efetiva, ocorreu uma real internalização de culturas e identidade surdas, e as crianças passaram então a fazer uso dessa língua, facilitando o desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte. Isto porque,

acreditamos que a aprendizagem de LIBRAS possibilita às crianças surdas maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade. Possibilita a estruturação do pensamento e da cognição e ainda a fluente interação social, e conseqüentemente, ativa o desenvolvimento da linguagem.

A proposta educacional que envolve a língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua escrita do grupo majoritário (o Português), como segunda língua.

É preciso que haja um reconhecimento de que os alunos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação e, então, devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos e humanos, como discute Famularo (1999).

Os conhecimentos escolares devem passar pela LIBRAS. Quando pensamos em formação de cidadãos precisamos pensar em diálogo e troca de conhecimento e isso só é possível com os surdos brasileiros através da LIBRAS.

DISCUSSÃO

Os alunos descritos neste estudo carregam uma defasagem com relação à língua gestual, adquirida pela minoria da qual fazem parte. Podemos atribuir tal defasagem ao meio em que vivem, pois pertencem a uma família ouvinte e sem conhecimento da LIBRAS, não tendo assim condições para auxiliar o filho surdo no seu desenvolvimento linguístico.

A partir do momento em que estas crianças entram em uma escola que oferece suporte para o desenvolvimento de sua língua conseqüentemente desenvolve-se também a formação de sua identidade.

Tal experiência pode ampliar as discussões sobre os caminhos no trabalho com crianças surdas. O surdo precisa ser respeitado em sua condição linguística e, na medida em que tal condição é respeitada, ele pode se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória. Mas, para que isso ocorra, é preciso que sejam geradas algumas condições especiais, respeitando e propiciando o desenvolvimento e o uso de sua linguagem. É preciso que os profissionais envolvidos no trabalho com as pessoas surdas estejam atentos a isso.

O intérprete de Língua de Sinais, portanto, deve estar preparado academicamente no sentido de considerar os aspectos culturais e linguísticos 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).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAMULARO, R. “Intervención del intérprete de lengua de señas/lengua oral em el contrato pedagógico de la integración”. In: SKLIAR, C (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000.

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. Acesso em 19/06/2012.

LACERDA, C.B.F. de. “*Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos*”. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

MAHER, T.M. Sendo índio em português.... In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VILHALVA, S. *Despertar do silêncio*. Petrópolis: Arara Azul, 2004