

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA PARA SURDOS INCLUSOS: O QUE DIZEM INTÉRPRETES DE LIBRAS?

Teaching and learning Mathematics for deaf included: What say Libras interpreters?

Fábio Alexandre Borges
Clélia Maria Ignatius Nogueira

Resumo

Apesar da existência de cursos de formação específica para tradutor/intérprete de Libras, a predominância dos profissionais que atuam nessa área ainda é de graduados nas mais diferentes áreas, particularmente nas licenciaturas habilitados para o exercício da profissão mediante a aprovação em diferentes exames de proficiência em Libras. Com o presente texto, temos como objetivo geral identificar se a formação inicial dos tradutores/intérpretes de Libras influencia a atuação desses profissionais em situação de aulas de Matemática para surdos inclusos. Para tal intento, foram ouvidos quatro desses profissionais que, além da formação para tal, possuem outras graduações em áreas diferentes: uma delas em Matemática, duas em Pedagogia e uma em Geografia. Na coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada, com a gravação de áudio das falas transcritas na íntegra posteriormente. Entre os resultados, destacamos: a necessidade de se repensar os cursos de formação de tradutor/intérprete de Libras; uma influência da formação em outras áreas durante a sua atuação profissional, bem como no processo de criação de sinais em Libras para conceitos matemáticos e uma ausência de interação entre docentes e tradutor/intérprete durante os processos de planejamento das atividades escolares.

Palavras-chave: Alunos surdos inclusos. Ensino de Matemática. Intérpretes de Libras.

Abstract

Despite the existence of specific training courses for translator/interpreter of Libras, the predominance of professionals working in this area is still of graduates in different areas, particularly in qualified degree for the profession by adopting different tests proficiency in Libras. With this text, we have as general objective to identify the initial training of translators/interpreters Libras influences the performance of these professionals in situations of mathematics classes for deaf included. For this purpose, they were heard four of these professionals who, in addition to training for this, have other degrees in different areas: one in Mathematics, two in Pedagogy and one in Geography. For data collection, we used a semi structured interview with the audio recording of the speech transcribed later. Among the results, we highlight: the need to rethink the translator training courses / interpreter of Libras; an influence of training in other areas during their professional activities, as well as in signal creation process in Libras to mathematical concepts and a lack of interaction between teacher and translator / interpreter during the planning process of school activities.

Palavras-chave: Included deaf students. Mathematics Teaching. Libras interpreters.

Introdução

A escola é influenciada por debates externos e também os influencia. Nesse sentido, conforme as demandas sociais surgem, a instituição escolar não fica imune a elas e, claro, passa a discutir novas questões em seu interior. A sala de aula, como a conhecemos hoje, “não tem nada de natural” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.32), sendo que todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa docente têm história e significados que superam as nossas próprias vontades. A título de exemplos atuais, temos a influência dos debates sobre diversidade de gênero, de etnias, de religiões, sem falar na questão ainda não esgotada da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais.

Desde que foi concebida, a escola pública carrega a responsabilidade de se transformar em instrumento de equidade, igualdade e isonomia para todos, ou seja, a educação é considerada, se não a única, a melhor forma de superar a marginalidade e a exclusão. Dessa forma, ao longo dos tempos, foram muitos os debates e as lutas na busca de uma educação que fosse realmente para todos, sendo que esses “todos” mudaram em decorrência do contexto social. Inicialmente, a luta foi pela inclusão dos filhos da classe operária; depois, discutiram-se questões étnicas e sociais, e, atualmente, o foco das discussões tem sido dirigido aos estudantes com necessidades educacionais especiais, que até recentemente se viram às margens da escolarização regular.

Concordamos com Stoer e Cortesão (1999) quando afirmam que os insucessos escolares (destacamos aqui a evasão escolar), derivados de diversos motivos internos e externos à escola, predominam nos grupos socioculturais considerados minoritários. No que se refere à inclusão educacional, a escola deve ser repensada em toda a sua complexidade, considerando as peculiaridades desses estudantes, pois, caso contrário, os problemas, que já influenciam diretamente o atendimento dos alunos sem dificuldades explícitas de aprendizagem, podem ser maximizados para aqueles com necessidades educativas especiais.

Neste trabalho, detivemo-nos à discussão da inclusão escolar do estudante surdo. Em pesquisa anterior (BORGES, 2013), realizada com o objetivo de desvelar o ensino e a aprendizagem

em Matemática de alunos surdos inclusos mediados pela atuação de um Intérprete em Língua de Sinais – ILS, embora o foco não fosse a atuação desse profissional, a discussão das informações coletadas evidenciaram a importância de se analisar o papel desse personagem atual da educação de surdos. Apesar de a denominação oficial desse profissional ser tradutor/intérprete de Libras, optamos por designá-lo simplesmente Intérprete de Libras por considerarmos que, ao atuar em sala de aula, mais que um tradutor, esse profissional é intérprete, pois, na maioria das vezes, dispensa um tratamento ao discurso que está sendo apresentado em Português, para transmiti-lo em Libras para os alunos surdos, ou seja, ela faz uma *interpretação* e não apenas uma *tradução* do que está sendo dito.

Essa discussão ganha contornos de urgência, uma vez que tais profissionais ainda são considerados uma novidade nas salas de aula, sendo que essa “nova presença” acaba por influenciar as políticas educacionais, seja nas esferas macro (governos estaduais, municipais, federais) ou micro (em cada estabelecimento de ensino, em cada sala de aula).

Cabe destacar que, no caso do aluno surdo, que não domina a língua utilizada pela ampla maioria em sala de aula, inclusive a professora, ele acaba por depender exclusivamente do ILS para seu aprendizado. Essa dependência exclusiva pode gerar sérios problemas de não aprendizagem, conforme constatado por Borges (2013). Moreira (1997) vai além, ao afirmar que, caso não ocorra interação comunicativa entre professor e alunos, não podemos falar sequer na possibilidade de “aulas”.

Como pressupostos, concordamos com Lacerda, Santos e Caetano (2013) acerca da necessidade do estabelecimento de parcerias entre os docentes e os intérpretes de Libras, bem como com Masutti e Santos (2008), que entendem que esses profissionais também são importantes conhecedores da cultura surda, das especificidades desses alunos, podendo contribuir sobremaneira com o trabalho docente.

Assim, justifica-se o aprofundamento de discussões acerca do intérprete de Libras no que se refere à sua formação inicial e continuada, à sua atuação profissional e, particularmente, em como se caracteriza sua inserção na dinâmica escolar, se como agente educacional diretamente envolvido

nas questões didático-metodológicas ou se meramente como apoio técnico, por exemplo.

A partir dessas considerações iniciais, realizamos uma investigação com o objetivo de identificar o nível de envolvimento desses profissionais nos planejamentos escolares e docentes; as possíveis influências na atuação dos intérpretes de acordo com sua formação inicial; analisar se ocorrem discussões durante a formação dos intérpretes para a atuação em aulas de Matemática; perceber como se dá a criação de sinais inexistentes (ou desconhecidos pelo ILS e surdos) em Libras para conceitos matemáticos e identificar as percepções de intérpretes acerca da qualidade da aprendizagem em Matemática dos alunos surdos e do ensino a eles ofertado. Aparentemente, tais objetivos são demasiadamente complexos para uma discussão limitada pelo “espaço” de um artigo, entretanto, como todos esses aspectos estão vinculados, foi possível elaborar uma síntese dos resultados obtidos, buscando, mais do que propor soluções, destacar elementos que contribuam para a reflexão contínua acerca de um atendimento para alunos surdos inclusos que se converta em ensino e aprendizagem de boa qualidade.

Procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados da pesquisa aqui apresentada, convidamos intérpretes de Libras que atuavam em salas de aula de escolas inclusivas, e que, além da formação de intérpretes, tivessem outras graduações em diferentes áreas. Nesse sentido, foram selecionadas quatro intérpretes: uma formada em Matemática (ILS-M), duas em Pedagogia (ILS-P1 e ILS-P2) e outra em Geografia (ILS-G). A escolha das intérpretes deuse com o intuito de contemplar um maior número possível de formações desses profissionais em diferentes cursos, além daquele próprio para a atuação como intérprete. Nesse sentido, foram convidadas seis intérpretes, todas residentes e atuantes em uma mesma cidade do Estado do Paraná, sendo que apenas essas quatro aceitaram contribuir com a pesquisa. A busca inicial por esses profissionais foi feita com o intuito de que todos os intérpretes da cidade e que atuassem na Educação Básica fossem contatados. Consideramos que as quatro participantes nos ofereceram condições de buscar respostas para nosso

objetivo geral (identificar se a formação inicial dos tradutores/intérpretes de Libras influencia a atuação desses profissionais em situação de aulas de Matemática para surdos inclusos), já que trazem formações bastante diversas: Pedagogia, Matemática e Geografia.

- ✓ ILS-M tinha 36 anos no momento da pesquisa, atuando como intérprete fazia seis anos. Sua primeira formação foi em Ciências Contábeis e, na sequência, Licenciatura em Matemática. ILS-M fez também uma pós-graduação em Libras, Tradução e Interpretação, e outra em Educação Especial. Até nossa investigação, ILS-M não possuía o certificado de proficiência em Libras¹ e atuava em escolas públicas tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental.
- ✓ ILS-P1 tinha 34 anos na data de nossa entrevista, atuando fazia oito anos como intérprete de Libras. Ela atuava em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, além de ser professora de Libras em uma universidade pública do Paraná. Sua primeira formação foi no curso de Pedagogia, tendo feito, posteriormente, uma pós-graduação em Educação Especial, Inclusão e Cidadania, além do Mestrado em Educação, Formação e Aprendizagem. Vale destacar que, no Mestrado, ILS-P1 investigou a função do intérprete de Libras em sala de aula no ensino regular. Durante nossa investigação, ILS-P1 estava cursando a segunda graduação, agora em Letras/Libras, e já possuía a proficiência nessa língua;
- ✓ ILS-P2, que não revelou sua idade, possuía experiência com Libras havia 25 anos no momento da entrevista. Ela é formada, primeiramente, em Pedagogia, tendo cursado também Letras/Libras posteriormente. Fez uma pós-graduação em Educação Especial e outra em Libras, além de ter sido certificada com proficiência em Libras. Na Educação Básica, atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em um estabelecimento

¹ Exame nacional para certificação de proficiência no uso e no ensino da Libras – Pró-Libras.

público de ensino, atendendo surdos inclusos e, no Ensino Superior, é professora de Libras em cursos de licenciatura em uma universidade pública. Destacamos o fato de que, entre as entrevistadas, ILS-P2 apresenta um maior envolvimento com a comunidade surda, tendo, segundo ela, realizado vários trabalhos voluntários de interpretação;

- ✓ ILS-G tinha 42 anos durante a entrevista. É licenciada em Geografia, com pós-graduação em Libras. Possui certificação para atuar como intérprete por meio do Pró-Libras. No caso dessa intérprete, ela traz a experiência tanto da inclusão, na qual atua como intérprete na Educação Básica desde o ano de 2007, em um estabelecimento público, como na Educação Especial, sendo professora de Geografia para surdos desde 1994.

As intérpretes foram convidadas a discorrer sobre diversos assuntos, em uma entrevista semiestruturada (THIOLLENT, 1987). As entrevistas foram gravadas apenas em áudio e transcritas na íntegra pelos pesquisadores. Nesse sentido, seguem as perguntas que serviram de base para a entrevista:

- 1) Sabemos que o Intérprete de Libras em salas de aula com alunos surdos inclusos tem a necessidade de tomada de decisões de interpretação imediatas e, também, da criação de sinais inexistentes ou ainda desconhecidos. Além disso, em uma sala de aula são discutidos assuntos de diversas disciplinas, sendo que, muitas vezes, o Intérprete não tem condições de entender todos os assuntos ali discutidos. Você sente maior dificuldade em alguma disciplina? Que tipo de dificuldade? Comente a respeito.
- 2) Durante sua formação para a atuação como Intérprete de Libras, e pensando em uma situação de inclusão de surdos, houve alguma discussão acerca das particularidades desse trabalho nas aulas de Matemática? Se sim, como foi? Comente a respeito.
- 3) Voltando novamente a pensar sobre sinais em Libras que não estão ainda suficientemente bem estabelecidos, mais especificamente nas aulas de Matemáti-

ca, como se dá a sua escolha mediante o desconhecimento e/ou inexistência de algum sinal em Libras para se referir a algum conceito matemático? Em suas estratégias adotadas, você usa datilografia ou procura o auxílio de um classificador? Comente a respeito.

- 4) Você costuma “convencionar” ou “combinar” com os alunos surdos sinais ainda não padronizados para conceitos e termos matemáticos? Você procura conversar com outros intérpretes em busca de uma “padronização”?
- 5) Você acha que o aprendizado em Matemática dos alunos surdos para os quais você já interpretou foi satisfatório? Comente a respeito. Se a resposta for não, que medidas poderiam ser tomadas para um aprendizado de maior sucesso e que contribuiriam com o seu trabalho? Comente a respeito.
- 6) Qual o nível de participação/relação sua no planejamento das aulas de Matemática junto ao estabelecimento de ensino ou aos professores?

Com as transcrições das entrevistas em mãos, partimos para um processo de retirada de unidades de significado (MORAES, 2003), as quais nos permitiram a definição de cinco categorias, a saber: disciplinas nas quais o ILS percebe maiores ou menores dificuldades; uma possível formação do ILS para o seu trabalho nas aulas de Matemática; a criação de sinais matemáticos inexistentes e/ou desconhecidos em Libras; a aprendizagem em Matemática pelos alunos surdos segundo a concepção do ILS e o envolvimento do ILS nas discussões de planejamento no âmbito escolar. Seguem nossas discussões acerca de cada uma das categorias.

Disciplinas nas quais o ILS percebe maiores ou menores dificuldades

As dificuldades das intérpretes aqui investigadas estão, em boa parte, relacionadas com as suas áreas de formação: ILS-M sente-se menos preparada para a interpretação de aulas das chamadas áreas humanas (Português, Geografia, História, Filosofia, etc.); ILS-P1 e ILS-P2 apontam, para esse quesito, as disciplinas da

área de exatas (Matemática, Física e Química), e ILS-G destaca disciplinas tanto das exatas (Matemática) quanto de humanas (Filosofia) e naturais (Biologia).

Outro fato que merece ser destacado é que, enquanto ILS-M afirma que sua dificuldade com disciplinas como Sociologia e Filosofia deve-se à inexistência de sinais em Libras para se referir a conceitos dessas disciplinas, ILS-P1 e ILS-P2 fazem o mesmo movimento, porém dizendo que a falta de sinais, para elas, complica um pouco mais as suas interpretações durante as disciplinas de Física, Química e Matemática. ILS-P2 justifica ainda que nas aulas de algumas disciplinas é mais fácil interpretar e/ou criar sinais inexistentes/desconhecidos pelo fato de que elas se apresentam, na maioria das vezes, de maneira contextualizada, o que não ocorre com algumas disciplinas ditas exatas. Essa intérprete ainda comenta que as aulas de Química, por exemplo, são carregadas de um simbolismo particular e que não dá, simplesmente, para traduzir a fala do professor, mas é preciso entender os conceitos envolvidos para a interpretação.

A inexistência de sinais em Libras para diversos conceitos é um fato reconhecido em todas as áreas. Nesse sentido, parece-nos que a facilidade de criação de novos sinais pelos intérpretes está relacionada diretamente com o seu conhecimento conceitual acerca dos assuntos, ou seja, se o intérprete conhece melhor sobre determinada área, ele se sente mais tranquilo para o ato de adaptar um sinal em Libras para conceitos (sendo que o contrário também é válido, de acordo com as entrevistadas). Esse fato corrobora nossa conjectura inicial de que, mais que um tradutor, o profissional colaborador de nossa investigação é intérprete no sentido de que precisa dar um tratamento ao discurso que está sendo apresentado em Português, para devolvê-lo em Libras aos alunos surdos. Nesse tratamento, o que está sendo transmitido para o aluno surdo pelo intérprete está carregado dos sentidos dados por ele para cada conceito, pelo seu entendimento particular das noções em jogo.

Voltando à discussão acerca das afinidades maiores e menores de cada intérprete, Sander (2003) defende como uma possibilidade a de que o intérprete receba uma formação na área de atuação escolar, ou seja, se o professor deveria conhecer minimamente a Libras, tam-

bém o intérprete deve ter em sua formação a discussão mínima de conceitos de Matemática, Física, Química, etc. Não acreditamos, com isso, na possibilidade de uma formação de intérpretes que contemple todas as diferentes áreas de conhecimento abarcadas pelas disciplinas escolares. Todavia, há que se pensar cada vez mais na discussão desses sinais específicos por área também na formação desses profissionais.

ILS-G, ao anunciar que sua dificuldade maior em interpretar encontra-se na disciplina de Filosofia, alega que, nessa área de conhecimento, os conceitos “não tem imagem, não tem nada visual” (*sic*, ILS-G) e, como se trata de termos complexos, considera que isso dificulta sua atuação. Essa intérprete faz uma contraposição com as disciplinas de Matemática e Biologia, as quais, segundo ela, são mais “visuais” (ILS-G). Notamos que, mesmo sendo formada em Geografia, ILS-G não mencionou sua área de formação quanto às dificuldades ou não de interpretação.

Sobre a afirmação de ILS-P1, que diz entender que a Matemática é menos abstrata que outras disciplinas, bem como a de ILS-G, que entende a Matemática como mais “visual”, entendemos que há uma incoerência em suas falas sobre o que se entende por elementos abstratos e visuais, já que, com a Matemática, discutimos justamente abstrações, mesmo que esses elementos se apoiem sobre ou representem relações entre objetos ou fatos reais. Não dá para entender os conceitos matemáticos apenas pela visualização, mas, alguns deles podem ser construídos a partir dela. Lacerda, Santos e Caetano (2013), ao defenderem uma “pedagogia visual” para o ensino de alunos surdos, alertam que: “[...] não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem” (p.186), ou seja, é preciso explorar pedagogicamente a Libras.

Uma possível formação do ILS para o seu trabalho nas aulas de Matemática

Quando falamos em formação do intérprete de Libras no Brasil, temos de considerar, já de antemão, o quão novo é esse assunto em nosso país. Em 2005, por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), alguns apontamentos foram feitos no sentido de alicerçar como se

daria a organização dos primeiros cursos, em nível superior, para a formação de intérpretes. Cinco anos mais tarde, o Governo Federal regulamentou a profissão Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILS, por meio da Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010). Nesse documento, são tratados temas como a competência profissional do TILS, os níveis possíveis de formação para a atuação, as instituições que podem ofertar cursos, questões de ética profissional, campos de atuação, além da promessa de realização, anualmente, de um Exame de Proficiência em âmbito nacional, previsto até o ano de 2015. A Lei nº 12.319 foi de suma importância na medida em que criava condições de planejar a formação adequada desses profissionais.

Com questões tão importantes consideradas há tão pouco tempo, é natural que a formação inicial dos intérpretes ainda precise passar por reformulações. Afinal, não tivemos tempo hábil para receber um retorno quanto ao desempenho profissional desses sujeitos já em sala de aula, em situação inclusiva. Nesse sentido, a pergunta que originou essa categoria de análise veio no sentido de conhecer tanto a formação inicial quanto continuada dos intérpretes de Libras no que tange às discussões acerca das especificidades das aulas de Matemática.

Todas as intérpretes investigadas alegam não ter recebido formação para a interpretação em aulas de Matemática. Para ILS-M, durante a formação do intérprete, a preocupação é maior com a disciplina de Português, em detrimento das demais. Para ILS-P1, como os cursos de formação são feitos de maneira aligeirada, não se permite uma compreensão maior por parte dos intérpretes quanto à sua futura profissão, os desafios que serão enfrentados em sala de aula. Ainda segundo ILS-P1, seria importante que a discussão sobre a interpretação nas aulas de Matemática contemplasse, principalmente, os profissionais que atuam com os alunos surdos mais novos (que, no caso da cidade em que ILS-P1 atua, estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Especial para surdos). Dessa forma, a intérprete acredita que a defasagem conceitual por ela percebida quanto aos conhecimentos matemáticos poderia ser diminuída. ILS-G, ao também denunciar a ausência de discussões acerca da interpretação em aulas de Matemática na formação de intér-

pretes, destaca que, no seu caso, o principal fator contributivo para atuar nessa disciplina é o fato de lecionar em uma escola especializada para surdos, o que faz com que ela conviva diretamente com diferentes professores e intérpretes, fluentes em Libras.

Atualmente, já existem grupos isolados que passaram a discutir a criação e difusão de sinais em Libras para conceitos matemáticos. A oficina *Mãostemática*, citada por ILS-P1 e ILS-P2, configura-se como um exemplo desses grupos. Podemos citar também a professora de Matemática surda Zanúbia Dada, a qual vem postando vídeos via internet para os interessados. Entendemos que esse tipo de iniciativa tende a se proliferar cada vez mais, considerando que a situação de estudantes surdos inclusos com a presença do intérprete de Libras ainda é nova, além de presenciarmos um aumento recente no número desses estudantes em situação de inclusão.

Schick, Williams e Kupermintz (2005), quanto ao papel do intérprete educacional, entendem que, ao se trabalhar com interpretação para crianças, deveria haver uma preocupação maior, por parte de todos, quanto à compreensão dos conceitos discutidos, já que esses alunos surdos mais jovens ainda estão em fase de aprendizagem da língua. Para isso, Schick, Williams e Kupermintz (2005) sugerem tanto o aprendizado da língua de sinais pelos professores quanto uma formação mais adequada para os intérpretes, voltada para a atuação com esse público. Os autores entendem que o modelo de interpretação utilizado deveria ser diferente daquele adotado para surdos adultos, o que seria garantido por meio de uma formação inicial e continuada dos ILS, com maior destaque para as questões específicas da escola.

Lacerda (2007) entende que a formação do ILS não deve restringir-se ao conhecimento da língua, mas deve ser “[...] plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação” (p.9). De qualquer forma, para se pensar a formação dos intérpretes, devemos discutir, antes de tudo, o seu papel em sala de aula e, conseqüentemente, redefinir os papéis dos demais sujeitos envolvidos com a escolarização de surdos inclusos.

A criação de sinais matemáticos inexistentes e/ou desconhecidos em Libras

Borges (2013) observou, em sua pesquisa, intérpretes de Libras que utilizavam demasiadamente a datilologia para se referir a conceitos matemáticos, evitando outras possibilidades, como os classificadores. Com isso, em uma das perguntas que originaram a presente categoria fizemos tal questionamento para ouvir os motivos que levavam outros intérpretes a usar ou não classificadores² e datilologia.³ Para o surdo, o uso da datilologia pode complicar, na medida em que, ao usarmos sinal por sinal para nos referirmos a uma palavra ou mesmo a cada letra, estamos aproximando a Libras ao denominado Português Sinalizado (QUADROS; SCHMLEDT, 2006), numa espécie de “escrita no ar” (GESSER, 2012) e, nesse caso, estaríamos ancorando a Libras em uma língua que o surdo não domina.

ILS-M, ILS-P1 e ILS-P2 afirmam utilizar a datilologia e os classificadores, porém em momentos específicos. ILS-M afirma que utiliza em maior número de vezes os classificadores, alegando que a datilologia pode ser um complicador para alguns alunos surdos, que não compreendem a palavra formada. Provavelmente, essa não compreensão ocorre principalmente para expressar conceitos que os surdos ainda não viram, nem em Português escrito nem em Libras. ILS-M afirma até utilizar datilologia, alegando a necessidade de que o aluno surdo conheça tal palavra, amplie seu vocabulário em Português escrito e possa fazer a relação dos classificadores por ela utilizados com tais palavras. Ao ser questionada sobre sua facilidade em utilizar classificadores matemáticos, já que ela é formada em Matemática e conhece os conceitos discutidos em sala, ILS-M diz que, por outro lado, os intérpretes que não conhecem os conceitos matemáticos acabam apelando para a representação no papel, na forma escrita ou de

outros recursos (tabelas, gráficos, esquemas, desenhos de formas geométricas etc.).

ILS-P1 diz sempre iniciar a exploração de novos conceitos matemáticos com o uso da datilologia, seguida de um classificador. A intérprete alega uma preocupação com os alunos surdos em conhecerem tais palavras, pois, em momentos nos quais eles estarão sozinhos para seus estudos (em casa, em uma avaliação fora da escola, etc.), eles terão condições de realizar a leitura do texto e compreender o significado de cada palavra ali presente.

ILS-P2, ao justificar o fato de recorrer tanto à datilologia quanto aos classificadores, afirma que a datilologia é mais usada por ela para expressar uma “palavra específica” (ILS-P2) para a qual ela desconheça um sinal em Libras correspondente (exemplos: “logaritmos”, “matrizes”, etc.). Quando a interpretação se refere a um contexto, uma expressão ou “uma problemática toda” (ILS-P2), a intérprete recorre ao uso de classificadores. Ela ainda afirma utilizar gestunos (língua gestual universal e que não apresenta gramática) para os casos de surdos que não dominam a Libras, o que, segundo ela, é mais comum entre surdos adultos matriculados na Educação de Jovens e Adultos onde atua.

ILS-G, ao contrário das demais intérpretes, afirmou praticamente não empregar a datilologia, utilizando, na maioria das vezes, classificadores. A intérprete entende que os classificadores possibilitam melhor uma interpretação que priorize o entendimento dos conceitos discutidos em sala, o que seria uma preocupação pessoal, segundo ILS-G. E, diante da falta de parceria com professores de Matemática em escolas inclusivas denunciada por ILS-G, no sentido de buscar explicações mais adequadas para alunos surdos, ela mesma procura estudar conceitos matemáticos das aulas com vistas a um melhor entendimento pelo estudante.

Lacerda, Santos e Caetano (2013) indicam caminhos que facilitam a atuação do intérprete de Libras. Entre as possibilidades, estariam esquemas tipo mapas conceituais (que destacam as informações mais relevantes) e o próprio uso da lousa. Para evitar o uso da datilologia em casos de conceitos/palavras sem um sinal referente em Libras, os autores indicam que o ILS “[...] pode apontar, poupando o tempo da datilologia e não perdendo as informações posteriores, e explicar o

² “Os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precede, podem vir junto com o verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo” (FELIPE, 2001, apud PEREIRA et al., 2011). “O sistema de classificadores fornece um campo de representações de categorias que revelam o tamanho e a forma de um objeto, a animação corporal de um personagem ou como um instrumento é manipulado” (RAYMAN, 1999, apud PEREIRA et al., 2011).

³ Conjunto de sinais em que cada um deles se refere a uma letra do alfabeto da língua portuguesa.

significado de tal conceito. Posteriormente, após a explanação do conceito (que deve envolver professor e ILS), ILS e aluno surdo podem pesquisar/criar um sinal para o mesmo [...]” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p.197).

Sobre a possibilidade de uma padronização no uso de sinais desconhecidos em Libras para conceitos matemáticos, ILS-M afirma que costuma combinar os sinais apenas com os surdos, sendo que, para um diálogo com outros intérpretes, uma das dificuldades apontadas por ela é o fato de que existem poucos surdos em cada estabelecimento (às vezes somente um), e, conseqüentemente, poucos intérpretes próximos a ela para uma possível interação. Lacerda (2007) aponta como uma possibilidade de atendimento às especificidades linguísticas dos surdos a organização de escolas-polo. Nessas escolas, com um número maior de surdos inclusos, poderiam ser organizados espaços físicos e de diálogos para se pensar o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos de acordo com suas características.

Já ILS-P1 afirma buscar interações com outros intérpretes, mas que, primeiramente, combina com os surdos os sinais que irá utilizar em cada aula. ILS-P1 entende que uma padronização deve partir da própria comunidade surda, que, supostamente, possui a autoridade para a criação e aceitação dos sinais. Acreditamos que a comunidade surda necessite de determinados sujeitos no sentido de desencadear tais discussões, sendo que os intérpretes de Libras seriam fundamentais nessa tarefa, já que eles atuam nessa região de fronteira entre as culturas surda e ouvinte. ILS-P1 denuncia o fato de que, como os intérpretes não possuem a chamada hora-atividade,⁴ os momentos de diálogos são curtos e escassos, o que impossibilita uma maior interação com outros intérpretes ou com os professores. A não conquista do direito à hora-atividade no Estado do Paraná acaba por disseminar, indiretamente, o fato de que os intérpretes são vistos mais pela condição de apoiadores técnicos no ambiente escolar, e menos como agentes educacionais, responsáveis, também, pelo ensino e a aprendizagem dos alunos surdos inclusos.

⁴ Horas-aula que os docentes da Educação Básica do Estado do Paraná (ensino público) têm para a realização de outras atividades escolares extraclasse (correções de provas, preparo de aulas, planejamentos, diálogo com os pares, etc.).

ILS-P2 diz não buscar padronizações e aponta a necessidade, acima de tudo, de que a comunicação ocorra, respeitando-se “a língua de cada um” (ILS-P2), mesmo que essa comunicação dependa do uso de gestunos (para o caso de surdos que não dominam a Libras). Com isso, ILS-P2 aponta a sua valorização pessoal da fluência em Libras de cada aluno surdo, entendendo que, assim como as demais línguas, existem diferentes níveis de fluência. Por outro lado, ILS-G evidencia a importância da padronização de sinais e relaciona sua formação com diversos momentos de diálogo com outros intérpretes, o que se justifica pelo fato de que essa intérprete estava inserida em uma escola especializada para surdos e podia interagir com um número maior de pessoas com domínio da Libras, inclusive com professores de Matemática fluentes nessa língua. ILS-G acredita que não somente as características linguísticas devem ser trocadas entre os profissionais, mas também as estratégias mais adequadas para esse atendimento, em cada uma das diferentes disciplinas.

Toda língua apresenta novas palavras com o passar do tempo, e não poderia ser diferente com a Libras. Os neologismos surgem por diferentes motivos: avanço das tecnologias, criação de novos espaços sociais, etc. Concordamos assim com Caetano e Lacerda (2013), para os quais o motivo pelo qual “[...] termos técnicos ou científicos não tenham um correlato em Libras” (p.221) seria o fato de que a comunidade surda, até há pouco tempo, não tinha acesso a grande parte desses conhecimentos.

A aprendizagem em Matemática pelos alunos surdos segundo a concepção do ILS

Ao serem interrogadas acerca de suas percepções quanto ao nível de aprendizado e ensino promovido nas situações inclusivas nas quais atuam, identificamos algumas características convergentes entre as quatro investigadas. Entre elas, destacamos o fato de que as intérpretes assumem a responsabilidade de acompanhar as tarefas matemáticas desenvolvidas pelos alunos surdos, em função do que ILS-M chama de *medo* por parte desses estudantes em realizarem atividades sem o seu acompanhamento.

O que transparece das falas é que, para além da interpretação entre as duas línguas,

ILS-M, ILS-P1, ILS-P2 e ILS-G tutelam o “passo a passo” das atividades matemáticas, ao reconhecerem que o aluno surdo depende diretamente de suas atuações não somente para transitar entre as duas línguas, mas, sobretudo, para desenvolver as atividades que lhes são propostas. O que ILS-M chama de *medo* por parte dos alunos surdos em realizarem atividades sem o seu acompanhamento não seria incompreensão dos conceitos por parte desses estudantes? Nesse sentido, é impossível não questionar se o desempenho adequado dos alunos surdos inclusos nas atividades matemáticas em sala de aula se configura como aprendizado.

Borges (2013), em investigação realizada com o intuito de identificar a aprendizagem em Matemática de duas alunas surdas inclusas que contavam com uma ILS, constatou que, apesar de as alunas surdas alcançarem sucesso na atribuição de notas em avaliações matemáticas, de apresentarem as atividades em seus cadernos todas desenvolvidas, em certo nível, corretamente, as alunas não conseguiram um bom desempenho quando foram convidadas a realizar atividades muito semelhantes àquelas discutidas em sala de aula, o que demonstraria uma compreensão insuficiente dos temas matemáticos abordados naquela pesquisa.

ILS-M, por ser formada em Matemática, aproxima-se da função de professor dos alunos surdos, provavelmente, com competência. Todavia, também ILS-P1, formada em Pedagogia, acaba por assumir o papel de professora de Matemática. As duas intérpretes deixam evidente tal constatação. Porém, a responsabilidade direta pelo ensino de Matemática não pode recair somente como encargo das intérpretes, já que, estas, na maioria dos casos, não possuem formação teórica e metodológica que lhes permitam uma atuação pedagógica adequada em Matemática e, além disso, o professor da disciplina não pode ser isentado da responsabilidade que lhe é pertinente.

Quadros (2004) alerta para a dificuldade de delimitação dos papéis de professores e intérpretes, quando ambos estão em atuação num mesmo ambiente. Segundo a autora, notamos uma confusão entre esses papéis, o que acarreta, na maioria das vezes, uma sobrecarga para o intérprete em sua atuação. É frequente a situação em que o ILS assume a tutoria dos surdos não

como intermediador de comunicação, mas como responsável direto pelo sucesso na escolarização dos alunos acompanhados, sem uma intervenção maior do professor, o qual deveria ser mais ativo em sua atuação junto às questões educacionais dos surdos inclusos em suas aulas.

Outro aspecto levantado por ILS-M é que, pelo fato de conhecer os temas matemáticos discutidos em sala, ela alega possuir maior facilidade em sua interpretação. Mesmo estando de costas para a lousa e para a exploração da professora de Matemática, ILS-M diz ser apta em compreender, em certo nível, o que está sendo abordado na lousa mesmo sem a visualização direta. Segundo ILS-M, intérpretes sem esse conhecimento matemático não podem tirar a atenção da fala do professor, para que não percam o raciocínio dele. Tal dilema, entre observar o trabalho de interpretação ou manter a atenção no desenvolvimento das atividades na lousa, foi também constatado em outra pesquisa de Borges e Nogueira (2012).

ILS-P2, por estar atuando na Educação de Jovens e Adultos, denuncia um atendimento diferenciado e prejudicial tanto ao aluno quanto ao seu trabalho de intérprete. Segundo ela, nessa modalidade de ensino exige-se uma maior autonomia do aluno por parte do professor, ficando esse último, na maioria das vezes, “sentado na mesa dele” (ILS-P2). Com isso, a responsabilidade do intérprete aumenta, pois deveria também buscar materiais relacionados à Matemática (e não se limitar ao sistema apostilado daquela instituição) para um melhor atendimento aos alunos surdos. Destacamos a fala dessa intérprete no seguinte trecho: “é um processo [...] frustrante [...]. São poucos os professores que conseguem ter essa visão que vai além do quadro, [...] de repente você dimensionar isso para algo visual. [...] eu fico sozinha com o surdo logo após ele explicar aquele enunciado” (ILS-P2). Cabe refletirmos, aqui, acerca da qualidade dos materiais apostilados ofertados na Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Estado do Paraná, principalmente no que tange ao atendimento de estudantes surdos inclusos. Ora, se uma das características da EJA seria a de que o aluno consiga desenvolver conhecimentos com maior autonomia com relação ao professor, até que ponto esses materiais estariam possibilitando tal competência de todos, surdos ou ouvintes?

ILS-G destaca o fato de que o professor acaba por valorizar sempre a resposta correta ao final de cada exercício matemático, em detrimento da compreensão correta das atividades pelo surdo. Segundo ILS-G, isso ocorre devido ao fato de que os professores não acompanham a construção de todo o processo de desenvolvimento da atividade, preocupando-se apenas com a resposta. Esse acompanhamento maior durante a aula fica a cargo do intérprete, o qual, segundo ILS-G, torna-se difícil por esses profissionais não compreenderem suficientemente os conceitos matemáticos. Um dos maiores complicadores ao aprendizado dos alunos surdos, o qual também foi apontado em pesquisa anterior (BORGES, 2013), diz respeito ao fato de que os professores adotam uma metodologia de ensino tradicional e pautada nos modelos matemáticos. Para ILS-G, “[...] os professores não criam estratégias diferenciadas para ensinar Matemática. É sempre a mesma coisa: modelo, modelo, modelo” (ILS-G). Outro aspecto abordado por ILS-G diz respeito a uma característica de determinados tipos de problemas matemáticos, os quais apresentam um contexto inicial, porém, na resolução se resumem à aplicação de algoritmos, como o que ela denominou de “expressões matemáticas”. Segundo a entrevistada, o ato de interpretar costuma induzir a montagem destas expressões pelo aluno surdo, e não o raciocínio matemático.

Como alternativas para um melhor aprendizado em Matemática, ILS-P1 aponta a importância de atendimentos extraclasse, como a chamada *Sala de Recurso Multifuncional Área Surdez*,⁵ por entender, entre outros fatores, que o tempo de trabalho diretamente com o aluno surdo é insuficiente. Apesar de essa *Sala de Recurso Multifuncional* ser um espaço previsto nos documentos norteadores da educação no Estado do Paraná, local onde se processaria o Atendimento Educacional Especializado, garantido na esfera nacional pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ILS-P1 afirma que seu estabelecimento não dispõe de tal atendimento. Com isso, notamos que as políticas educacionais inclusivas não estão sendo respeitadas,

tampouco sendo efetivadas enquanto práticas escolares. ILS-P1 também conclama os docentes a abordarem os conceitos matemáticos por meio de uma exploração de materiais manipuláveis, o que favoreceria a condição do aluno surdo que, segundo Strobel (2008), dependem de uma experiência visual, numa espécie de valorização daquilo que o surdo tem (a visão), em detrimento do que ele não possui (a audição).

No caso de ILS-M, as alternativas para um desempenho dos alunos surdos de maior sucesso nas aulas de Matemática passam pela apresentação prévia (pelos professores) dos textos/conceitos que serão trabalhados em sala aos intérpretes. Além disso, ILS-M entende que o professor de Matemática deveria utilizar esquemas como *flechas coloridas*, numa espécie de organização do desenvolvimento das atividades e, de certa forma, favorecendo a exploração visual pelo aluno surdo.

Para finalizar este tópico, com o qual discutimos a qualidade do ensino e da aprendizagem em Matemática de acordo com os intérpretes, trazemos um trecho da fala de ILS-P2: “O aluno finge que aprende, o professor finge que ensina, e fica bom para todo mundo”.

O envolvimento do ILS nas discussões de planejamento no âmbito escolar

Quando o assunto discutido pelas intérpretes entrevistadas foi o nível de envolvimento nos momentos e instâncias de debate de planejamentos (individuais ou coletivos), bem como de outras políticas no âmbito escolar, ficou claro que os estabelecimentos de ensino envolvidos não consideram a presença desses profissionais como partícipes do processo de ensino e aprendizagem de seus educandos surdos. Já está sobejamente discutida a existência de uma cultura surda (GESSER, 2009; STROBEL, 2008; entre outros) e, os ILS, por compartilharem a língua dos surdos, também participam da comunidade surda e conhecem a fundo os valores, comportamentos e as características desses sujeitos, e, portanto, o ato de escutar o que esses sujeitos têm para falar torna-se fundamental para os professores, diretores, enfim, para todos os atores da instituição escolar. Tal afirmação parece-nos ainda mais urgente quando notamos professores e estudantes que não dominam minimamente a Libras, o

⁵ Programa institucionalizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Para mais informações, ver: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2014/anexo7.pdf. Disponível em: 16 jun. 2015.

que restringe as interações escolares dos surdos apenas aos intérpretes (BORGES, 2013).

Nossas quatro investigadas enfatizam a ausência de momentos de trocas de informações tanto com os docentes como com integrantes da equipe pedagógica. ILS-P1, ILS-P2, ILS-M e ILS-G questionam o fato de que, em momentos em que tais trocas poderiam ocorrer, como nas semanas de formação continuada,⁶ os encaminhamentos dos estudos para esses momentos são disponibilizados por órgãos externos à escola, normalmente a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, o que impossibilita discussões mais voltadas para as especificidades de cada escola.

O distanciamento com que os intérpretes são tratados das questões didático-pedagógicas fica nítido principalmente na fala de ILS-P1, que denunciou o fato de que, no estabelecimento em que atuava, os intérpretes eram convidados a dividir o tempo e o espaço dessa formação continuada com funcionários da área administrativa, e não com os docentes. ILS-M afirma até desconhecer o funcionamento desses cursos, tamanho é o descaso com sua atuação como corresponsável pelo ensino e a aprendizagem dos alunos surdos. Alguns trechos de ILS-M são reveladores nesse sentido: “[...] porque o intérprete fica perdido, né? Eles não mandam a gente para lugar nenhum e a gente escolhe para que sala [de formação] que a gente quer ir” (ILS-M). Em outro momento da entrevista, a intérprete afirma: “Até hoje não vi um intérprete que veio falar para mim que a escola veio perguntar para ele como adaptar tal disciplina, principalmente na Matemática, para o aluno aprender melhor” (ILS-M).

ILS-P2 recorre à sua experiência de 25 anos já em contato com a comunidade surda local para justificar a importância de que ela fosse ouvida pelos professores de Matemática, bem como pelos responsáveis pelas formações continuadas nos estabelecimentos onde atua. A intérprete utiliza a expressão “santo de casa não faz milagre” (ILS-P2) para justificar o fato de que não existe uma abertura para o diálogo, no sentido de ouvi-la acerca das práticas educativas inclusivas mais adequadas. ILS-G diz nunca ter

tido acesso ao planejamento de qualquer professor de salas nas quais atuou, mesmo afirmando colocar-se sempre à disposição de todos os agentes educacionais envolvidos. Segundo essa entrevistada, apenas em momentos de avaliação de aprendizagem ela costuma ser consultada, porém já com a avaliação pronta, impressa, o que inviabiliza uma readequação no texto para os alunos surdos.

A efetivação de uma possível contribuição advinda de um maior envolvimento dos intérpretes nos planejamentos escolares individuais e coletivos passa por questões mais complexas. Entre elas, destacamos o fato de que também os docentes e membros das equipes pedagógicas não tiveram uma formação inicial ou continuada que abordasse a inclusão de alunos surdos (BORGES; NOGUEIRA, 2012), o que gera um “[...] desconhecimento de toda a comunidade escolar das reais implicações da surdez” (STUMPF, 2008, p.21). Além disso, a atuação dos intérpretes de Libras em situação de inclusão escolar ainda pode ser considerada uma novidade, no sentido de que os papéis de cada um dos profissionais que estão no interior das escolas ditas inclusivas devem ser constantemente repensados. Esse ambiente não é mais o mesmo após o ingresso de alunos surdos e intérpretes.

A parceria entre docentes e intérpretes foi exaltada por Kotaki e Lacerda (2013), as quais também identificaram falta de contato entre esses dois agentes educacionais. Para as autoras, o acesso prévio dos intérpretes aos conteúdos que serão discutidos em sala de aula permite um “[...] melhor planejamento e a criação de estratégias que facilitem o ato de interpretar” (p.215) e, conseqüentemente, aumenta a possibilidade de sucesso no ensino e na aprendizagem nesses casos.

Masutti e Santos (2008) também denunciavam o não contato prévio dos intérpretes com os textos que são trabalhados pelos docentes. Com isso, as autoras evocam a necessidade de uma participação direta dos demais sujeitos que atuam na inclusão de alunos surdos, em detrimento do trabalho isolado dos intérpretes. As autoras emprestam um termo cunhado por Pratt (1999, apud MASUTTI; SANTOS, 2008), ao considerarem que os intérpretes atuam em uma chamada “zona de contato” (p.160). Segundo elas, os intérpretes de Libras não são apenas

⁶ No Estado do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação promove, no início de cada semestre, uma formação continuada denominada de “Semana Pedagógica”. Tal formação, como o próprio nome sugere, costuma ter duração de uma semana, com momentos de estudos coletivos e individuais.

intérpretes de uma língua, mas, também, da cultura, da história dos surdos, dos movimentos e conquistas etc., o que poderia contribuir sobremaneira com a interpretação, o ensino e a aprendizagem de alunos surdos inclusos, na medida em que, com um conhecimento maior do surdo, abandonar-se-iam “pré-julgamentos de ordem linguística, cultural, etc.[...]”. A sala de aula configura-se como um espaço intercultural no qual se misturam as culturas ouvinte e surda, causando relações de conflito. Masutti e Santos (2008) pontuam ainda que o intérprete, como intermediador nessas culturas, não traz apenas o ato de interpretação isolado de seus sentidos pessoais, sendo, mais que um reproduzidor, um “produtor textual” (p.165).

Considerações finais

A análise que apresentamos no presente texto é passível de novas releituras e novas análises. As intérpretes tocaram em uma multiplicidade de questões, todas elas pertinentes para se refletir acerca da inclusão de alunos surdos, seja nas aulas de Matemática ou nas das demais disciplinas e outras atividades escolares. Todas estas características, mesmo que particulares, contribuem para a reflexão desta que ainda é uma temática nova quando adentramos o ambiente escolar. Para nossas considerações finais, escolhemos apontar os principais elementos de cada categoria segundo nossa leitura.

Da categoria 1, intitulada “Disciplinas nas quais o ILS percebe maiores ou menores dificuldades”, percebemos o quanto os cursos de formação inicial e continuada de intérpretes precisam ser repensados. É claro que tal afirmação é válida para qualquer área de formação. No entanto, estamos nos referindo a uma atuação que ainda é nova, a interpretação em ambientes educacionais de inclusão. Muitos desses intérpretes saíram de outros ambientes, com características diferentes das escolares. Da escola, esperamos, entre outras coisas, ensino e aprendizagem, o que acaba por mergulhar os intérpretes em uma crise de identidade, de papéis a serem exercidos. Como os intérpretes afirmam trabalhar com maior segurança em determinadas áreas, e tais áreas estão relacionadas a outras formações que eles receberam, não poderíamos pensar numa espécie de intérprete por áreas? Ou,

por outro lado, estariam os cursos de formação de intérprete carecendo de uma discussão de sinais para conceitos veiculados nas variadas disciplinas escolares? Essas e outras indagações devem ser consideradas não apenas nos cursos de formação, mas na academia e em instituições governamentais ou não, que se relacionam à educação de surdos. Atualmente, existem iniciativas individuais no sentido de pensar a criação de dicionários específicos para determinadas disciplinas escolares, entretanto o que falta são cursos de formação continuada para os intérpretes em que tais informações sejam veiculadas. As semanas pedagógicas, que no caso das escolas públicas estaduais do Paraná costumemente antecedem o período letivo, deveriam prever cursos exclusivos para os intérpretes, em que os sinais específicos das diferentes disciplinas fossem compartilhados.

Considerando a formação dos intérpretes de Libras, com as categorias 2 (“Uma possível formação do ILS para o seu trabalho nas aulas de Matemática”) e 3 (“A criação de sinais matemáticos inexistentes e/ou desconhecidos em Libras”), evidencia-se ainda mais a importância de uma formação continuada para os intérpretes. Ao ingressarem nas salas de aula, surgem críticas e autocríticas que merecem ser consideradas. O envolvimento do intérprete em uma formação continuada com grupos de estudos e pesquisas voltados para a criação de sinais para as áreas específicas (Física, Matemática, Química, Filosofia etc.) pode gerar não somente a ampliação do léxico da Libras, mas, também, uma compreensão maior dos conceitos envolvidos. Nesses encontros, existe a necessidade, segundo as próprias intérpretes ouvidas, de envolver adultos surdos, principalmente os surdos que atuam como professores de Libras.

Com a categoria 4 (“A aprendizagem em Matemática pelos alunos surdos segundo a concepção do ILS”), as entrevistadas nos apresentam um discurso propositivo ao serem questionadas sobre suas percepções acerca da aprendizagem dos alunos surdos por elas atendidas. Acima de tudo, entendemos que as aulas de Matemática ainda se desenvolvem de maneira tradicional. E se essas características não resultam em uma boa estratégia de ensino nem para os ouvintes, para os surdos a questão se complica, pois, estes não compartilham a língua veicular do

ambiente educacional. Com isso, os intérpretes veem-se com a necessidade de criar formas de compensar, sozinhos, esse ensino. Destacamos também, na presente categoria, a importância de que outros serviços previstos na legislação e nas políticas públicas governamentais para a educação de surdos ocorram de fato, como é o caso do *Atendimento Educacional Especializado* e a *Sala de Recursos Multifuncional*. Nesse sentido, entendemos de suma importância a atuação dos intérpretes a fim de discutir com os familiares de alunos surdos a existência desses direitos, já que, em muitos casos, esses familiares desconhecem essas garantias e as possibilidades mais adequadas para o atendimento dos surdos. O intérprete, na maioria dos casos, é o sujeito que melhor conhece as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de surdos, por transitar entre as culturas ouvinte e surda.

Por fim, entendemos que a categoria 5 traz um destaque que influencia diretamente as demais categorias. As intérpretes afirmam que o envolvimento destas nos planejamentos escolares é quase nulo, impossibilitando-as de serem ouvidas ou mesmo consideradas. Sem essa parceria, fica difícil estabelecer caminhos para que as especificidades surdas sejam atendidas.

Uma escola que se pretenda inclusiva e busque incluir efetivamente todos deve adaptar-se aos seus alunos reais, e não ideais. A cada dia, um novo educando poderá adentrar o estabelecimento de ensino, e é para ele que devemos estabelecer nossas práticas pedagógicas. No caso desse “novo aluno”, o surdo, notamos grande esforço dos intérpretes em garantir o melhor atendimento possível, mesmo que tal atendimento se configure como um objetivo, muitas vezes, solitário. Para finalizar, deixamos como reflexão um trecho da fala de uma das entrevistadas: “[...] o ideal seria que o professor ensinasse. Mas a realidade de sala de aula é: se o intérprete não fizer isso, o aluno só vai ter aquele contato visual no quadro, sem nenhuma outra interferência” (ILS-P2).

Referências

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Uma análise das aulas de Matemática para alunos surdos inclusos em uma turma do 9º ano do Ensino Fun-

damental. *Revista Educação e Linguagens*. Campo Mourão/PR, v.1, n.1, pp.99-118, ago./dez. 2012.

BORGES, F. A. *A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras*. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.319. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 01 set. 2010.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F. Libras no currículo de cursos de licenciatura. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

DUSSEL, I. CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 2007. (Relatório científico final apresentado à Fapesp).

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção.

In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência & Educação*. v.9, n.2, dez. 2003.

MOREIRA, M. A. L. Funções da interação verbal em contexto pedagógico. *Revista Comunicare*, n.2, p.17-24, 1997.

PEREIRA, M. C. C. et al. *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson, 2011.

QUADROS, R. M. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMLEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SANDER, R. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, A. C. B.;

HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K.; KUPERMINTZ, H. Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*. London: Oxford University Press, 2005. p.3-20.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.

Fábio Alexandre Borges – Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Colegiado de Matemática da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão. E-mail: fabioborges.mga@hotmail.com

Clélia Maria Ignatius Nogueira – Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Centro de Estudos Superiores de Maringá. E-mail: voclelia@gmail.com