

A COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA INTERMEDIADAS POR INTÉRPRETES DE LIBRAS

Fábio Alexandre Borges¹

Universidade Estadual do Paraná-Câmpus de Campo Mourão

Universidade Estadual de Maringá

fabioborges.mga@hotmail.com

Clélia Maria Ignatius Nogueira

Cesumar

Universidade Estadual de Maringá

voclelia@gmail.com

Resumo:

Pretendemos discutir aqui como se dá o aprendizado de Matemática por estudantes surdos inclusos que contam com o apoio de uma Intérprete de Libras. Para isso, iremos nos valer de uma investigação em que observamos 30 aulas de Matemática nas quais estavam presentes uma professora ouvinte, duas alunas surdas e uma Intérprete de Libras, além dos demais alunos ouvintes. São destacadas algumas unidades de análise, especialmente as seguintes: ausência de interação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar; o papel dos Intérpretes de Libras nas escolas ainda em construção; um currículo escolar ainda longe de considerar as possibilidades diferenciadas e adequadas de ensino e aprendizagem de Matemática; uma formação inicial e continuada que não contempla a inclusão de alunos surdos; dificuldades dos alunos surdos em interpretar enunciados matemáticos e, em contrapartida, desconhecimento dos professores e de outros profissionais com as dificuldades de aluno surdo com uma língua que ele não domina.

Palavras-chave: Surdos; Intérprete de Libras; Ensino de Matemática.

1. Introdução

Vivenciamos atualmente discursos favoráveis à Inclusão Social nos mais diversos âmbitos. No que tange à educação, todos os estudantes são convidados a comungar de um mesmo espaço. Com isso, algumas medidas passaram a ser tomadas na esfera política. No caso da inclusão de alunos surdos, temos como exemplo a aprovação da Lei da Libras

¹ Docente do Departamento de Matemática da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (PCM-UEM).

(BRASIL, 2002), que oficializa tal língua, assim como a garantia da presença de Intérpretes de Libras (BRASIL, 2005) no atendimento educacional aos estudantes surdos.

Pesquisadores de orientação bilíngue que investigam o tema surdez comungam da ideia de que o melhor caminho para se educar os surdos é aquele percorrido com o uso da língua de sinais como primeira língua (STROBEL, 2008; LACERDA, 2000; QUADROS, 2002). Dentre alguns dos motivos apresentados está o fato de que, ao adotar a Libras, também se está considerando aspectos culturais relacionados aos surdos.

Ainda quanto à inclusão educacional dos alunos surdos, notamos uma barreira, que não é física, mas que existe e se opõe a uma escolarização de boa qualidade destes educandos: permeando todas as estratégias metodológicas disponíveis ao professor em uma aula, ainda hoje temos a fala como o principal meio de comunicação. Para D'Antonio (2006), “[...] nossa cultura presume que ensinar e aprender estão de algum modo, necessariamente dependentes da fala de quem ensina, o que se revela na própria estrutura discursiva da sala de aula” (p.17). Diante disso, a inclusão de estudantes surdos é problemática, pois estes sujeitos obviamente possuem a comunicação prejudicada em um ambiente que utiliza uma língua que não lhe é acessível em sua forma oral e que ele não domina em sua forma escrita.

A situação fica mais complexa quando se trata do ensino de Matemática, que pressupõe a utilização de mais uma linguagem, a linguagem matemática. Se levarmos em conta que a Libras possui um número reduzido de sinais em relação às palavras das línguas orais, alguns problemas poderão surgir relacionados diretamente com a mediação do Intérprete nas aulas de Matemática.

Com a presença deste profissional no interior das salas de aula, novas relações interpessoais são estabelecidas, sendo algumas delas até mesmo reconstruídas. Dentre elas, destacamos: Intérprete e alunos surdos, Intérprete e alunos ouvintes, Intérprete e professores ouvintes, alunos ouvintes e alunos surdos, alunos surdos e professores ouvintes. Refletir acerca dessas relações é condição fundamental para aqueles que almejam discutir a inclusão educacional de alunos surdos.

No interior de uma sala de aula, em uma escola inclusiva e com a presença do Intérprete de Libras, o aluno surdo participa da seguinte relação: o professor ouvinte discute o saber matemático escolar, que é ouvido pelo Intérprete e transmitido em Libras para o aluno surdo. Este, por sua vez, processa as informações e, considerando os diversos aspectos que influenciam no aprendizado de qualquer saber, recebe os saberes matemáticos

por intermédio do Intérprete. Como este aluno constrói seus conhecimentos matemáticos? Como se dão os processos de ensino e aprendizagem de Matemática pelo aluno surdo, estudante da segunda fase do Ensino Fundamental, intermediado pela ação do Intérprete? Correlacionadas a essas questões, vêm outras, dentre elas: quais os limites do trabalho de interpretação em Libras, em disciplinas em que o Intérprete nem sempre apresenta uma formação específica? Como se dão as novas relações acima mencionadas e estabelecidas com a entrada do profissional Intérprete nas aulas de Matemática? A inclusão a que se submete o educando surdo significa educação de boa qualidade, que é o objetivo maior desse preceito educacional?

2. A investigação

A investigação que deu origem ao presente texto foi realizada em uma escola pública localizada no Noroeste do Estado do Paraná. Nesta escola, duas alunas surdas (que iremos denominar de *De* e *Ta*) estudavam em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, juntamente com os demais alunos ouvintes, em um total de 36 alunos na mesma turma. As idades de *De* e *Ta* eram, respectivamente, 18 e 15 anos. As alunas surdas eram acompanhadas pelo trabalho de uma Intérprete de Libras, a qual iremos denominar de *ILS*.

Nossa coleta de dados iniciou-se pela observação de 15 aulas de Matemática da referida turma. Nestas aulas, o observador procurou se sentar ao lado das alunas surdas e de frente à *ILS*, realizando anotações acerca de como se dava os relacionamentos pessoais naquele ambiente, bem como o ensino e a aprendizagem de Matemática. Após as observações em sala de aula na escola, foram redigidas o que denominamos notas de campo. Pensamos que tais notas de campo trouxeram uma ideia geral das situações escolares das quais pudemos fazer emergir reflexões para os questionamentos visados.

Destacamos que não foram realizadas, nesse trecho da coleta de dados, qualquer tipo de videogravação, sendo que as notas de campo se originaram apenas da observação das situações em sala de aula pelo pesquisador. A cada novo encontro com nosso ambiente de pesquisa, procuramos escrever e reescrever essas notas de campo, que deram origem a 15 pequenos textos. A cada leitura, havia o cuidado para que registrássemos todos os fatos que pudessem contribuir, direta ou indiretamente, com nossos questionamentos de pesquisa. De posse dessas notas de campo, optamos pela definição de “unidades de

análise” (BAUER; GASKELL, 2008) oriundas do texto por nós produzido, numa espécie de organização inicial da análise do *corpus* de pesquisa.

As unidades de análise, portanto, devem carregar os significados impregnados nos fatos por nós observados, nunca nos esquecendo de nosso problema de pesquisa. No nosso caso, isso foi feito sem um foco específico nos sujeitos ou em determinados conteúdos matemáticos, mas, sobretudo, nas relações interpessoais observadas entre Intérprete de Libras, professor de Matemática ouvinte, alunos ouvintes e alunos surdos.

Na sequência, apresentamos nossa análise das unidades selecionadas.

3. Unidades de análise da investigação

3.1 - Ausência de interações entre surdos e ouvintes nas aulas de Matemática

No que diz respeito ao aspecto da comunicação, a inclusão de alunos surdos ainda é uma barreira a ser superada. Algumas situações que nos levam a essa conclusão mereceram destaque em nossas notas de campo.

A professora de Matemática (*PI*) que atua na turma observada não utilizava a Libras para a comunicação com as alunas surdas. Nas intervenções feitas durante os encontros, a professora procurava falar pausadamente, com o corpo levemente reclinado e fazendo com que sua boca ficasse mais próxima do campo visual das alunas surdas. Com isso, o objetivo era que essas últimas realizassem a leitura dos lábios da professora. Nessas intervenções, eram trocadas poucas frases, sem um diálogo mais substancial. A tentativa de *PI* merece destaque, já que alguns ouvintes sequer buscam um diálogo e, quando o fazem na presença do Intérprete de Libras, direcionam-se erroneamente ao profissional ouvinte e não diretamente ao surdo. Sobre a possibilidade de leitura labial, Gesser (2009) nos alerta sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos para desenvolverem uma técnica de compreensão do movimento dos lábios.

Para saber se havia dúvidas por parte das alunas surdas, *PI* não se dirigia às mesmas, mas à *ILS*. Em determinada atividade, *PI* dirigiu-se a nós, *ILS* e pesquisador, perguntando-nos sobre a necessidade de que ela explicasse os conceitos necessários para a realização do exercício, ou se nós mesmos poderíamos fazê-lo, ao que *ILS* foi enfática, afirmando que a professora deveria sim explicar diretamente para as alunas surdas. Nos casos em que *PI* notava incoerências nos exercícios desenvolvidos pelas alunas surdas, ela

apenas indicava a maneira correta de fazer. Isso provavelmente pela dificuldade de uma interação maior, de questionar sobre os erros, dialogar.

Nas situações em que *PI* dirigia-se a toda a turma, quando o tempo entre a pergunta e a resposta interpretadas para as alunas surdas era suficiente, estas também respondiam, porém, suas respostas não eram transmitidas pela *ILS* à *PI* e demais alunos. Possivelmente, as alunas surdas tinham dúvidas sobre se suas respostas estariam corretas. Destacamos aqui a importância de diálogo entre o professor e todos os seus alunos quando das afirmações destes últimos, tanto em casos de respostas erradas, como nos casos de respostas corretas. Uma resposta correta em determinado contexto, pode não ser necessariamente em outro. Ou seja, precisamos mais do que uma resposta para afirmar com certeza que determinados conceitos matemáticos foram realmente compreendidos.

Em uma atividade em que *De* foi até a lousa resolver um exercício, simultaneamente a outros ouvintes que também estavam à frente da sala de aula, os ouvintes foram auxiliados pelos demais ouvintes, enquanto *De* pode compartilhar suas dúvidas apenas com *ILS* e a *Ta*. Lacerda (2006), em sua pesquisa, destaca que “[...] a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente imaginadas por todos como satisfatórias e adequadas” (p.177). Com a ausência de um número maior de interações diretas entre ouvintes e surdos, tinha-se a impressão de que “duas aulas” ocorriam simultaneamente, uma entre *PI* e alunos ouvintes, outra entre *ILS* e as alunas surdas.

Em outro trabalho, Lacerda (2006) aponta questões que merecem atenção quando se trata da inclusão de alunos surdos e de sua comunicação com os pares ouvintes. Para a autora, com o passar do tempo, “[...] o aluno surdo [...] simula estar acompanhando as atividades escolares, pois, afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz” (p.176). Não que a presença do Intérprete de Libras não tenha aspectos positivos, mas devemos destacar que a escola é pensada e organizada para uma maioria ouvinte e que, como a entrada do Intérprete de Libras nas escolas ainda é um fato novo, muito ainda se tem para repensar sobre como organizar um ensino que realmente considere os alunos surdos, os ouvintes e o Intérprete de Libras em um mesmo ambiente.

Não somente a fala de *PI*, mas também o discurso de outros alunos não eram, na maioria das vezes, interpretados para as alunas surdas. Percebemos tratar-se, também, de um trabalho de seleção no discurso que visa uma melhor funcionalidade da interpretação, visto que muitas palavras não possuem um sinal específico em Libras. Dentre os motivos

deste “grupo” de comunicação particular (surdas e *ILS*), acreditamos que a quantidade de informações que surgem em uma atividade escolar é grande e, como mencionado por Lacerda (2005), há uma complexidade relativa à atuação do Intérprete quando se adentra no ambiente escolar, local que exige não somente “[...] traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis para o aluno” (2005, p.366). Além disso, os questionamentos feitos pelas alunas surdas eram, quase todos, respondidos pela própria *ILS*, o que ocasiona uma dificuldade por ter ela que interpretar simultaneamente a fala do professor, e responder tais questionamentos.

Destacamos, por outro lado, que a comunicação em aulas de Matemática envolvendo professores e alunos, ambos ouvintes, também é vista como uma “relação conflituosa” (D’ANTONIO, 2006), sendo que são poucos os diálogos travados entre esses sujeitos, que comungam de uma mesma língua. Para a autora D’Antonio (2006), “[...] a comunicação dos alunos é restringida, em grande parte, a respostas curtas às questões formuladas pelos professores” (p.32).

3.2- O Intérprete de Libras na função de professor de Matemática

Retomando nossa unidade de análise anterior, na qual discutimos uma quase inexistência de interlocuções entre alunos surdos e os demais ouvintes em sala de aula, somos levados a pensar sobre as consequências diretas desse estado de coisas para a atuação do Intérprete de Libras. O Intérprete, como observado em nossa pesquisa, assume outras atividades, além das que lhe deveriam ser atribuídas, como conferir a realização de exercícios nos cadernos de todos os alunos e auxiliar na organização de eventos. Nosso destaque aqui vai, porém, para a discussão sobre até que ponto o papel do Intérprete pode se assemelhar ao do professor de Matemática, bem como quais seriam as consequências dessa inversão de papéis.

Quadros (2004) nos alerta para a dificuldade de determinação dos papéis de professores e intérpretes quando ambos estão em atuação num mesmo ambiente. Segundo a autora, notamos uma confusão entre cada um desses papéis, o que acarreta, na maioria das vezes, um sobrecarregamento para o Intérprete em sua atuação, que tem de assumir o papel de tutoriar o ensino e a aprendizagem dos surdos, não como intermediador de comunicação, mas como responsável direto pelo sucesso na escolarização dos alunos acompanhados, sem uma intervenção maior do professor, que deveria ser mais atuante em relação às questões educacionais dos surdos inclusos em suas aulas.

Os questionamentos feitos pelas alunas surdas em nossa investigação foram, quase todos, respondidos por *ILS*, ocasionando uma dificuldade temporal para o seu trabalho de interpretação. Além disso, as retomadas de conteúdos não compreendidos pelas alunas também eram feitas pela Intérprete, que assumia o papel de educadora, o que, por outro lado, dificultava a possibilidade de simultaneidade entre a fala da professora, que não aguardava um tempo suficiente para a interpretação ser concluída.

Intérpretes de Libras não possuem formação voltada para a exploração didática das concepções prévias dos alunos surdos, o que seria bem vindo nas aulas de Matemática, assim como de outras disciplinas. Para os alunos surdos, a questão se agrava, visto que eles, sendo filhos de pais ouvintes (na maioria dos casos), entram para a vida escolar com uma defasagem de conhecimentos cotidianos, criada pela comunicação inadequada no ambiente familiar, conforme apregoado por Kritzer (2009). Por outro lado, o ambiente escolar tem características atípicas da interpretação em outros locais, como em palestras. Na escola se espera, acima de tudo, ensino e aprendizagem.

Lacerda (2006) nos leva a pensar que, se quisermos uma inclusão real na aprendizagem dos alunos surdos, a formação dos Intérpretes deve contemplar mais efetivamente o ambiente escolar, considerando a multiplicidade de situações, a necessidade de diálogos, o convívio com linguagens diferentes etc.

3.3 - Um dilema: o caderno de Matemática atualizado ou a atenção à interpretação em Libras?

Um obstáculo a uma maior organização do caderno das alunas surdas, bem como a atenção destas para a interpretação, foi a observação de que a professora de Matemática costumava corrigir atividades oralmente. Tal exploração oral das atividades foi verificada também por Tartuci (2002). As alunas surdas, mesmo com o auxílio de *ILS*, não conseguiam manter seu material atualizado, com as soluções acordadas entre professora e alunos ouvintes. Num desses momentos, vi a Intérprete impaciente, pegando o caderno de uma das alunas surdas para escrever as respostas oralmente ditadas pela professora.

Nos momentos em que a professora estava escrevendo na lousa, ela, ao mesmo tempo, conversava com os alunos (nesse caso, apenas com os ouvintes), de costas para a turma. Os alunos ouvintes conseguiam, de certa forma e com certo prejuízo, copiar e ouvir. Para as alunas surdas, a situação se complicava, pois elas só podiam copiar e perdiam as observações oferecidas pela professora. Tartuci (2002), refletindo sobre situações como

essa, entende que, com as interações ocorrendo em sala de aula na maioria das vezes de forma oral, os surdos “[...] acabam por ficar restritos às atividades escritas” (p.13).

Como uma solução vinda por parte da professora, foi sugerida a ideia de que um aluno ouvinte utilizasse papel carbono para reproduzir em duas vias todo o conteúdo passado na lousa. Ainda nessa aula, como os alunos ainda não tinham papel carbono para a cópia, duas alunas se dispuseram a copiar duas vezes o que fosse passado na lousa, cada uma delas entregando ao final da aula uma das versões para as alunas surdas. Pensei naquele momento apenas em barreiras para a aprendizagem, refletindo sobre a importância da relação entre enunciados de exercícios, propriedades matemáticas, dentre outros, com a resolução de atividades, ou seja, acreditei que uma boa organização no material de estudos favorecesse, mesmo que não garantisse, uma maior compreensão pelos estudantes de tudo aquilo discutido em sala de aula.

Nos momentos em que a *ILS* tomava o caderno de uma das alunas surdas buscando auxiliar na cópia das atividades, era comum ela reescrever o enunciado do exercício, substituindo algumas palavras por outras conhecidas pelas surdas. Além disso, flechas, círculos, outros artifícios gráficos eram utilizados por ela para ilustrar a sequência correta para a solução dos exercícios, favorecendo o “passo-a-passo” numa preocupação com uma futura releitura pelas alunas surdas.

3.4 - Incoerências entre o escrito e o falado sobre conceitos matemáticos

Outro fato notado foram os momentos em que a linguagem oral utilizada pela professora apresentava-se em desacordo com o que estava sendo solicitado na lousa e no material didático disponível. Isso dificultou o trabalho de *ILS*, a qual confiou inicialmente apenas no que ouviu, considerando o fato de que ela costuma ficar de costas para a lousa e, com isso, ficava impossibilitada de observar tais incoerências entre a linguagem falada e a escrita. Em um dos casos, *PI* solicitou que os alunos construíssem no papel quadriculado um quadrado de medidas 10 por 3 (quadrados), sendo que, em concordância com o material de apoio distribuído, o que deveria ser recortado era um quadrado com lados de medida $(10+3)$ quadrados. A outra situação na qual também houve incoerência na linguagem utilizada por *PI* referia-se à unidade de medida a ser utilizada para o recorte de um retângulo, quando a docente insistiu na unidade “centímetros”, sendo pretendida realmente a utilização da unidade de medida do próprio caderno, ou seja, os quadrados.

Incoerências entre o que se fala e o que se escreve revelam problemas de comunicação em sala de aula para todos, ouvintes ou surdos. D’Antonio (2006), em sua pesquisa em uma sala de aula de alunos todos ouvintes, elenca diversos aspectos que lhe garantem o direito de entender a linguagem nas aulas de Matemática como geradora de conflitos. As decisões linguísticas dos professores de Matemática, muitas vezes, podem levar a uma incompreensão por parte dos alunos. Com isso, nem sempre as dificuldades de aprendizagem dos conceitos matemáticos estão relacionadas somente à própria Matemática, mas à maneira como é estabelecida a comunicação em sala de aula, seja ela escrita, falada ou sinalizada.

3.5 - Omissões, simplificações e recortes da fala dos sujeitos ouvintes no processo de interpretação em Libras das aulas de Matemática

Várias das instruções feitas por *PI* durante nossas observações não eram interpretadas para as alunas surdas, desde observações acerca de determinados conceitos, perguntas feitas pela professora e até mesmo as respostas de questionamentos feitos por outros alunos e que, possivelmente, poderiam contribuir para o aprendizado das alunas surdas. Notamos que, em algumas discussões em sala de aula sobre os temas propostos por *PI*, a Intérprete não tinha condições de ouvir diversas pessoas falando ao mesmo tempo, informar qual delas possuía o discurso naquele momento, transmitir suas emoções, diferenciar entre afirmações e interrogações etc. Principalmente recortes da fala dos sujeitos eram feitos em momentos em que a Intérprete se via obrigada a pausar a interpretação para tirar dúvidas das alunas surdas ou mesmo quando estas últimas queriam questionar sobre assuntos alheios à aula.

Quando os autores Schick, Williams e Kupermintz (2005) voltaram seus olhares para a formação dos Intérpretes da *American Sign Language* (Língua Americana de Sinais) e constataram uma competência inadequada desses profissionais para a atuação nos ambientes escolares, uma das consequências levantadas pelos autores foi a possibilidade de realização de interpretações distorcidas, fragmentadas, omissões e simplificações. Tais omissões, simplificações, no caso da pesquisa que aqui apresentamos, torna-se uma decisão imediata diante da dificuldade de atuação da Intérprete no ambiente escolar, onde várias pessoas costumam trocar ideias simultaneamente.

Quadros (2004) observou, em sua pesquisa, “distorções graves” (p.69), que, segundo ela, seriam geradas pela falta de habilidade em “realizar a tradução e interpretação

simultânea” (p.69). Dentre essas distorções, Quadros (2004) apontou acréscimos com relação às informações dadas pelo professor de sala de aula oriundas de suas conclusões pessoais, além de simplificações das informações obtidas, omissões de informações, distorções semânticas e pragmáticas e escolhas lexicais inapropriadas.

Não se trata, com essa unidade de análise, de descarregarmos nosso descontentamento sobre um único sujeito, o Intérprete de Libras, já que são muitos os fatores que influenciam em sua atuação, além da dependência de muitos sujeitos. Trata-se, mais do que isso, de refletirmos, com nossos dados, sobre as consequências impostas ao ensino de Matemática para surdos.

3.6 - O conhecimento insuficiente da Libras pelo Intérprete e pelos alunos surdos como uma barreira à aprendizagem

Conhecer plenamente a Libras (para o aluno surdo) e também o Português (para o Intérprete de Libras) mostrou-se, em nossa pesquisa como uma variável diretamente relacionada à melhor aprendizagem dos conceitos matemáticos pelos alunos surdos. *De e Ta*, apesar de utilizarem a Libras desde 2 anos de idade, dispunham de um convívio muito limitado com a comunidade surda, por morarem em uma cidade pequena e frequentarem uma escola na qual elas eram as únicas a utilizarem a Libras.

ILS perguntou, em algumas ocasiões, sobre o meu conhecimento acerca de sinais em Libras para algumas palavras, como foi o caso das expressões “área” e “prática”. Trata-se de duas palavras muito utilizadas nas aulas de Matemática, especialmente a primeira, que deve estar presente em todos os anos de escolarização. Para o caso da palavra “área”, a decisão de *IL1* foi deslizar os dedos sobre uma região no espaço, como se estivesse preenchendo uma região delimitada por um retângulo. No caso da expressão “prática”, trata-se de uma palavra polissêmica, o que exige um amplo domínio do Português por parte do Intérprete de Libras, para que seja possível uma interpretação facilitadora da compreensão pelos alunos surdos.

A título de ilustração, em outro momento, um dos questionamentos que estavam sendo dirigidos pela professora aos alunos deixou a intérprete nitidamente com dificuldades em sua interpretação. A pergunta era: “Você pode escrever uma expressão que relacione N (nota) com q (questões)?” Tratava-se de uma tabela que apresentava duas colunas com valores numéricos relacionados, supondo as notas alcançadas pelos alunos de uma turma fictícia conforme o número de questões corretas.

Nas palavras de Perlin (2006), “[...] a fidelidade da tradução acontece à medida da compreensão do outro, acontece à medida da compreensão cultural” (p.141). As expressões idiomáticas, presentes apenas em determinada língua, se apresentam como um exemplo da importância de se conhecer as características dos surdos em busca de uma adaptação dessas expressões para a Libras. Ao tratarem da infidelidade na interpretação entre duas línguas, Pires e Nobre (2004) reconhecem a existência de “[...] situações nas quais o intérprete utiliza termos, ideias que deturpam totalmente as intenções do autor do texto original, ou suprime determinada informação do texto, seja por razão de desconhecimento ou de lapso de memória” (p.166).

O conhecimento insatisfatório da Libras por parte do Intérprete pode ser causado por diferentes fatores. Um deles seria a quase inexistência, ainda nos dias atuais, de profissionais formados em nível universitário, uma vez que os primeiros cursos estão formando as primeiras turmas, em um número ainda insuficiente para a demanda de nosso país. A primazia para uma boa formação, que facilite a atuação dos Intérpretes de Libras, é discutida por outros autores, como Lacerda (2009), que enfoca a necessidade de formação permanente e a importante participação dos Intérpretes nos planejamentos escolares, bem como Gurgel (2010).

3.7 - A dificuldade de compreensão pelos surdos da língua portuguesa escrita em enunciados matemáticos

Professores ouvintes, ao trabalharem temas matemáticos com alunos também ouvintes, passam pela difícil tarefa de interpretar os entes matemáticos, transpondo a apresentação desses temas originária dos manuais didáticos - dotados de conceitos matemáticos de difícil compreensão - para uma linguagem mais acessível e mais bem compreendida pelos alunos. Tal tarefa apresenta uma complexidade ainda maior quando da intermediação do Intérprete de Libras, ou seja, trata-se de uma interpretação da interpretação, com um enfoque numa outra preocupação, que é a de adequar a linguagem em Libras para a compreensão dos alunos surdos.

Sobre a dificuldade de compreensão pelos alunos surdos dos enunciados de atividades, tal constatação não é exclusividade destes alunos. Encontramos pesquisas com alunos ouvintes, como a de Moura, Rose e Oliveira (2010) que apontam a importância de outros artifícios que auxiliem na compreensão dos problemas matemáticos, como esquemas, tabelas etc. Também encontramos os resultados de Pavanello, Lopes e Araújo

(2011), que constataram “[...] a existência de uma distância entre a leitura e a interpretação que os alunos conseguem fazer dos enunciados e a que gostaríamos que fizessem” (p.137).

No caso dos alunos surdos, é comum ouvi-los demonstrando um desinteresse por atividades de leitura e interpretação, conforme constatamos em nossas observações. Há que se ponderar que as atitudes de professores que contam com a presença desses alunos nem sempre consideram as diferenças linguísticas, tomando de atividades que aumentam as dificuldades de compreensão dos textos escritos. Os enunciados de problemas matemáticos, que acompanham os estudantes em toda sua vida escolar, foram tratados por autores como Coutinho (2004) e Guilombo e Hernández (2011). Segundo esses autores, a dificuldade da compreensão dos enunciados dificulta o desenvolvimento dos conceitos, caso não sejam tomadas medidas adequadas de adaptação.

Nas atividades a serem feitas em casa por todos os alunos da sala investigada, era comum a Intérprete se preocupar com a compreensão dos enunciados pelas alunas surdas, em um momento em que estas últimas estariam sem o seu acompanhamento. Com isso, a Intérprete utilizava de artifícios (flechas, círculos, troca de palavras desconhecidas pelas alunas surdas por outras conhecidas etc.), para tentar garantir o sucesso no desenvolvimento de tais atividades.

4. Considerações Finais

Destacamos algumas de nossas inferências que, diante de diversos fatos e discussões já estabelecidas até aqui, merecem destaque. Tal destaque se deve pela observância de que algumas unidades de análise têm uma relevância maior no que tange à comunicação nas aulas de Matemática com a presença de alunos surdos em escolas inclusivas.

Escolhemos, dentre essas unidades: ausência de interação em sala de aula de Matemática entre surdos e ouvintes (mesmo quando o ouvinte em questão é o professor); a definição do papel dos Intérpretes de Libras nas escolas ainda em construção, o que acaba por deixar ininteligível a sua tarefa em sala de aula, bem como a do professor e outros profissionais da educação; um currículo escolar que ainda está longe de considerar as possibilidades diferenciadas e adequadas de ensino e aprendizagem de Matemática; uma formação inicial e continuada que não contempla a inclusão de alunos surdos; dificuldades dos alunos surdos em interpretarem enunciados matemáticos e, em contrapartida,

resistência dos professores e das escolas em entenderem suas dificuldades com uma língua que o surdo não domina.

Todas as características mencionadas no parágrafo anterior e relacionadas ao ensino e aprendizagem de Matemática por alunos surdos inclusos, acabam por gerar situações que nos levam a acreditar que ainda estamos distantes de uma inclusão educacional de alunos surdos de boa qualidade. As características por nós observadas na inclusão de alunos surdos em aulas de Matemática nos levam a supor um entendimento, por parte do professor regente, de que o aluno surdo “não é meu aluno”, que seus problemas “não são meus”, que sua aprendizagem “não me compete”, mas, sim, ao Intérprete de Libras. Para os sujeitos que recebem esses alunos ouvintes, fica apenas a sensação de dever cumprido, da aceitação, da tolerância pela presença tão almejada nos discursos educacionais oficiais.

O discurso oficial de Inclusão Escolar convida a todos aqueles que convivem no ambiente escolar, seja como docentes ou como estudantes, a acreditar que a presença de alunos com características diferentes no mesmo espaço é algo inevitável e bom. Concordamos que possa haver contribuições para todos quando da convivência com diferenças marcantes, como aqueles que se comunicam oralmente, bem como aqueles que se comunicam pelas Línguas de Sinais. Porém, resta-nos reforçar, a nosso ver, o papel maior da escola, que é o de educar, de dotar os alunos, quaisquer que sejam, de conhecimentos escolares suficientes para o seu convívio nos mais variados âmbitos sociais.

Há que se pressupor, contudo, que não podemos exigir dos profissionais da educação um atendimento aos alunos surdos que seja adequado sem que, antes disso, sejam discutidas em sua formação diversas questões que envolvem um ensino de boa qualidade para os alunos surdos. Para muitos deles, o atendimento educacional lhe aparece “a porta” sem que se tenha conhecimento da pessoa surda, de suas necessidades, de sua cultura, de sua língua etc.

Qualquer atividade pedagógica que se preocupe com as especificidades de alunos surdos inclusos, com ênfase, neste caso, numa preocupação que busque uma melhor comunicação possível nas aulas de Matemática, irá atingir positivamente também aos demais alunos. Isso porque não são somente os alunos surdos que podem apresentar problemas de aprendizagem quando não ocorre uma comunicação e linguagem adequadas, mas também qualquer aluno ouvinte, que comungue de uma língua comum com a professora.

No caso dos alunos surdos, concordamos com a necessidade de um ensino que adote a Libras como primeira língua. Todavia, concordando com Dorziat (2009), apenas o uso da Libras, por mais que seus usuários a utilizem com perfeição, não é suficiente, assim como não é suficiente o ensino de Matemática em Português para todos os alunos ouvintes e usuários dessa língua.

Esperamos, enfim, que as discussões sobre inclusão escolar de alunos surdos sejam cada vez mais focadas não somente nos discursos contrários ao preconceito, mas, também, numa educação de boa qualidade.

5. Referências

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.

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.

COUTINHO, M. D. M. C. A mediação de esquemas na resolução de problemas matemáticos por estudantes surdos. **Espaço**. n. 21, p.54-62, 2004.

D'ANTONIO, S. R. **Linguagem e Matemática: uma relação conflituosa no processo de ensino?** 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2006.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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.

GUILOMBO, D. M.; HERNÁNDEZ, L. A. La relevancia del lenguaje en el desarrollo de nociones matemáticas en la educación de los niños sordos. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. **Anais**. Recife, 2011.

GURGEL, T. M.A. **Práticas e formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2010.

KRITZER, K. L. Barely started and already left behind: a descriptive analysis of the Mathematics ability demonstrated by young deaf. **Journal of deaf studies and deaf education**. London: Oxford University Press, 2009, p. 409-421.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. *In: Anped, 23ª reunião*. GT 15. 24 a 28 de Setembro de 2000. Caxambú-MG.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Contrapontos**. Itajaí/SC, v.5, n.3, p.353-367, 2005.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes (Educação, Surdez e Inclusão Social)**. Campinas, v.26, n.69, p.163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

MOURA, G. R. S.; ROSE, J. C. C.; OLIVEIRA, L. G. F. Crianças com dificuldades em resolução de problemas matemáticos: avaliação de um programa de intervenção. **Travessias**. Cascavel, v.4, n.3, p.374-394, 2010.

PAVANELLO, R. M.; LOPES, S. E.; ARAUJO, N. S. R. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de Matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). **Educar em Revista**. Curitiba, n. Especial 1/2011, 2011. p.125-140.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de sinais. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, jun.2006.

PIRES, C. L; NOBRE, M. A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais. *In: THOMA, A. S; LOPES, M.C. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis, UFSC, n.4, 2002. No prelo.

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.

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.

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

TARTUCI, D. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. *In: Anped, 25ª reunião*. GT 15. Caxambú-MG, 2002.