

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM UM CONTEXTO SIMULADO DE SALA DE AULA INCLUSIVA: ESCOLHAS LINGUÍSTICAS REALIZADAS POR UM INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

*Discursive Practices in a Simulated Context of Inclusive Classroom:
Language Choices Made by a Sign Language Interpreter*

DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-05

Dayse Garcia Miranda¹

RESUMO: Pretende-se descrever e analisar as escolhas linguísticas de um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE), no ato interpretativo da Língua Portuguesa/Língua de Sinais e vice-versa, em um contexto simulado de sala de aula inclusiva, contemplando o aspecto conceitual do significado do discurso a partir do contexto interacional entre os alunos (surdos/ouvintes), o professor e o intérprete. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa, orientada pela perspectiva da etnografia interacional, que considerou a sala de aula inclusiva como uma cultura particularmente construída mediante as diferentes formas de interações estabelecidas entre os participantes. Os dados analisados foram coletados durante o ano de 2009, em Belo Horizonte/MG, numa instituição dedicada à formação de educadores atuantes na área da surdez. A investigação permitiu concluir que um enunciado pode ser entendido de várias maneiras, as quais são interpretadas com base nas definições do momento da interação social e do espaço comunicativo.

PALAVRAS-CHAVE: TILSE. Sala de aula mista. Alunos surdos.

ABSTRACT: This article describes and analyzes the linguistic choices made by an Educational Sign Language Translator and Interpreter (TILSE) while interpreting from Brazilian Portuguese into Brazilian Sign Language and vice-versa, in a simulated context of inclusive classroom. The study encompasses the conceptual aspect of discourse meaning within the interactional context involving the students (deaf/hearing), the teacher, and the interpreter. The study was guided by the Interactional Ethnography perspective, considering the inclusive classroom as a culture particularly built through the different ways of interactions established between the participants. Data were collected in the city of Belo Horizonte in 2009 – more specifically in an institution devoted to training educators to work in the deafness area. The findings showed that an utterance can be understood in several ways, which are interpreted based on the definitions of both the moment of social interaction and the communicative space.

KEYWORDS: TILSE. Mixed classroom. Deaf students.

¹ Doutora em Estudos de Linguagens, professora adjunta do Departamento de Letras/UFOP. ORCID: 0000-0002-7284-1867. E-mail: dayse.miranda(AT)ufop.edu.br

1 Introdução

O argumento para a inclusão escolar do aluno com necessidade especial parte do princípio da educação como um direito de todos. No que se refere ao processo educacional de alunos surdos, o Ministério da Educação (MEC) tem a proposta de subsidiar os sistemas de ensino e apoiar a formação de professores e profissionais bilíngues, isto é, ofertar aos educadores o ensino da Língua de Sinais (LS), no caso, a Libras², objetivando a inserção do aluno surdo no ensino regular. Para isso, as instituições de ensino devem proporcionar ao aluno surdo o acesso à comunicação, à informação e à educação, bem como garantir a contratação do serviço de intérprete de Libras/Língua Portuguesa (LP) em sala de aula. A Libras e a LP passam, então, a ser consideradas as línguas de instrução para o aluno surdo.

Adentrando na discussão quanto ao aluno surdo, é importante ressaltar que a Libras, como língua da comunidade surda brasileira, destaca-se em alguns instrumentos legais, como: Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002³; Decreto nº 5.625, 22 de dezembro de 2005⁴; Decreto nº 7.387, 9 de dezembro de 2010⁵; Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015⁶; e o mais recente Decreto nº 9.665, 02 de janeiro de 2019⁷. Entretanto, foi com a criação do Decreto nº 5.626, que dispõe sobre a Libras e dá outras providências passa a ser regulamentada, que a Educação de Pessoas Surdas se constitui por meio de programas de desenvolvimento educacional com enfoque bilíngue⁸. Segundo Miranda (2010, p. 52), a partir desse decreto, os governantes (estaduais e municipais) começam a alinhar as equipes de profissionais às diretrizes educacionais públicas, pois as escolas são obrigadas a abrir as salas de aulas para alunos surdos e ouvintes. Nesse sentido, para garantir a inserção do aluno surdo nas redes públicas de ensino, as instituições

² Libras – Língua Brasileira de Sinais: sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

³ Dispõe sobre a Libras e oportuniza outras providências, como o seu reconhecimento como meio de comunicação.

⁴ Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098.

⁵ Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e possibilita outras providências.

⁶ Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

⁸ O modelo de educação bilíngue proposto pelo Decreto nº 5.626/2005 considera a Libras como L1 do surdo e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

passam a proporcionar para eles os serviços do tradutor – intérprete de Libras/LP em sala de aula e nos outros espaços educacionais⁹.

A contratação do tradutor-intérprete de Libras (TILS) tem como estratégia solucionar o impasse relacionado ao uso de diferentes línguas e às diferentes culturas na sala de aula. A presença desse profissional promove o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas, como preconizam os defensores da educação inclusiva. Assim, justifica-se a função do TILSE por seu papel intermediador das relações na sala de aula, partindo-se do pressuposto de que esse profissional pode contribuir para amenizar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos em sua inserção no ensino regular. O fato ocorre tendo em vista que esses alunos, ao serem incluídos em salas mistas com professores e alunos ouvintes, necessitam de apoio na interação, para chegar às metas de aprendizagem previstas nos projetos das escolas.

Tendo essas questões em vista, o presente artigo apresenta como objetivo central analisar as práticas educativas utilizadas no ensino das pessoas surdas no contexto da educação inclusiva: procurou-se analisar o papel do intérprete da Libras para a LP na mediação dos processos de ensino e aprendizagem de alunos surdos inseridos em salas de aula com estudantes ouvintes. Com isso, propõe-se discutir quanto às escolhas linguísticas realizadas pelo TILSE do par linguístico LP/Libras e investigar as consequências dessas escolhas para o aprendizado do aluno surdo, i.e. até que ponto o intérprete passa adiante adequadamente todas as informações fornecidas pelo professor e até que ponto o aluno(a) surdo(a) as compreende.

É preciso lembrar que o ambiente escolar inclusivo¹⁰ permite estudar as competências comunicativas que regulam e criam as interações verbais e não verbais (as quais variam de cultura para cultura, com diferentes formas de socialização) dos atores envolvidos. Desse modo, a partir da análise de uma experiência de inclusão de alunos surdos com a presença de TILSE, focalizaram-se e analisaram-se aspectos dessa experiência e dos participantes implicados, que vivenciam esse cenário cotidiano da prática de sala de aula.

⁹ A contratação de TILSE é um direito assegurado por lei aos alunos surdos.

¹⁰ Nesse caso, sala de aula mista mediado pela Libras, tendo o Português como lingual de instrução.

Com isso, este estudo se justifica frente à constatação de que existem poucos estudos que explanam sobre as escolhas linguísticas realizadas pelo TILSE e sobre como elas produzem efeitos na compreensão entre uma língua e outra dentro do campo educacional. Defende-se que maiores discussões podem contribuir para os estudos na área do intérprete educacional e promover maior reflexão na atuação dentro da sala de aula.

2 Pressupostos teóricos

Ao se pensar nas práticas discursivas de uma sala de aula inclusiva, é importante elucidar que o indivíduo surdo possui sua própria língua, apreendida nas relações entre seus pares linguísticos, que geralmente não são originados dos espaços familiares¹¹ (QUADROS, 1997 2019). Adotando uma perspectiva sociointeracional, Gumperz (2002) afirma que a linguagem é um fenômeno social, e, tendo em vista uma especificidade comunicativa, compreende-se que o surdo possui também uma identidade/cultura singular (PERLIN, 1998; BERGAMO; SANTANA, 2005).

Com o objetivo de elucidar o que se encontra na transcrição do evento a ser apresentado, parte-se do princípio de que o surdo é caracterizado por uma modalidade linguística que difere das línguas orais, pois sua língua se desenvolve por meio da visão e da utilização de espaço. Corroborando esse pressuposto, Reily (2003, *apud* BARBARA, 2016) afirma que os surdos percebem o mundo e se apresentam nele por meio dos campos visual e gestual, confirmando, assim, que a significação não acontece (isto é, não é processada) pela audição. Em estudos que discutem sobre os processos de leitura, Kentze *et al.* (2014) identificaram que os leitores surdos eram insensíveis à estrutura fonológica das palavras, de modo que se apoiavam na LS e usavam estratégias visuais (imagem, gestos, soletração, *code-switching*¹²) para a compreensão da língua escrita (KENTZE *et al.*, 2014, p. 205).

Por seu turno, Quadros (1997, 2019) afirma que a LS é uma língua natural que se desenvolve no meio em que vive a comunidade surda e surge da necessidade de as pessoas com surdez expressarem ideias, ações e sentimentos, os quais são passados de geração a geração. Gesser (2009) e Albres (2010) apontam que a LS facilita a compreensão dos alunos no

¹¹ A maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, e a Língua de Sinais não é transmitida de pais para filhos.

¹² Alternância das línguas envolvidas.

processo de interação com a L2, nesse caso, a LP. Contudo, a atenção à diferença quanto à modalidade das línguas envolvidas no processo de aprendizagem deve ser analisada: Libras é língua espaço-visual, ao passo que o Português é oral-auditiva. Isso quer dizer que se trata de línguas diferentes; por isso, a metodologia de ensino que envolve recursos didáticos para alunos surdos e ouvintes necessita que as especificidades das línguas envolvidas sejam contempladas (MIRANDA, 2019).

Com foco nas práticas discursivas, deve-se refletir sobre a concepção de *identidade/cultura* na comunidade surda. A comunidade surda, quando descreve a sua existência, afirma que sua identidade é constituída num espaço cultural ouvinte. Segundo Perlin (1998), trata-se de uma identidade reprimida, subordinada ao outro – ouvinte. A autora enfatiza que a condição da surdez proporciona experiências visuais e está longe das experiências auditivas. Dentro de uma perspectiva cultural, Wilcox e Wilcox (2005) consideram que a cultura pode não ser apenas um traço sobre a pessoa, já que constrói sentidos no seu mundo; assim, para compreender a cultura de um surdo, deve o pesquisador mergulhar em um mundo sem som. Na visão socioantropológica, autores como Bergano e Santana (2005) acreditam que os surdos elaboram estratégias diferentes para agir em/sobre uma sociedade constituída por ouvintes.

Partindo do pressuposto da sociolinguística, o discurso evidencia o ser social e suas relações sociais. Ele não é puro; está diretamente ligado ao contexto discursivo, implicado na comunicação situada socialmente (CAMERON, 2001; HICKS, 1995). Para Brilliant-Mills (1994), o discurso é uma comunicação que transpõe o ato de ouvir/“ver” e falar/“sinalizar”¹³, uma atividade interpessoal e determinada dentro de um contexto social. Desse modo, a comunicação evidencia os aspectos da vida do falante/sinalizador, assim como concebe a descrição complexa da estrutura social e dos mecanismos de escolhas discursivas dentro de uma interação situacional (CAMERON, 2001).

Para a análise do discurso, segundo Goffman (2002), a situação social da existência comunicativa face a face deve ser foco de observação do cenário da pesquisa. Na sala inclusiva, a existência de duas línguas está em constante presença; entretanto, quando uma delas não é

¹³ Ver/sinalizador: trata-se de informação acrescida, objetivando pensar em outros canais de comunicação: visuoespacial, Língua de Sinais etc.

originada pela oralidade (pronúncia de som), há a possibilidade de seu uso simultâneo¹⁴ num mesmo espaço físico. Surdos e ouvintes, num mesmo local, podem receber a mesma informação, cada um na sua variável linguística. Quando se refere a um contexto de aprendizagem – a sala de aula – as variáveis linguísticas processadas pelo locutor – nesse caso, o TILSE – estão dirigidas para quais aspectos sociais e culturais? O ambiente inclusivo, para o locutor que detém conhecimento das línguas que circulam naquele espaço, proporciona possibilidades mútuas de uso e escolhas linguísticas, determinadas na sistematização do contexto social. Goffman (2002) afirma, ainda, que as regras culturais estabelecem como o sujeito deve se comportar e falar, em virtude de estar presente em um grupo, e são essas regras de convivência que socialmente organizam o comportamento dos presentes em uma situação.

A prática discursiva da sala de aula inclusiva, construída e relacionada nas interações sociais desenvolvidas entre os alunos (surdos/ouvintes), professor e intérprete de sinais, é um fato definido teoricamente. Para explicar essa ideia, entende-se, assim como Bakhtin (2002), que a língua é um fator social, cuja existência se funda nas necessidades comunicativas. Nas discussões desse autor, ele valoriza a fala e a enunciação, afirmando serem de natureza social e não estarem afastadas das condições comunicativas e da estrutura social. Tendo esses aspectos em vista, enfatiza-se a importância de se compreender a ideia difundida pelo autor russo quanto à enunciação, pois ela dará subsídios para a compreensão dos aspectos que envolvem as condições para a atuação do TILSE dentro do contexto de sala de aula inclusiva e o público para o qual se traduz.

Bakhtin (2002) aponta que o enunciado é como um modelo do diálogo social, refletindo o discurso interior e exterior do falante e não existindo fora do contexto social: o falante pensa e se exprime para um auditório social. Brait e Melo (2007) corroboram a postura apresentada pelo pensador, afirmando que a enunciação tem um papel central no pensamento de Bakhtin, pois auxilia na concepção de linguagem, como originária de um ponto de vista histórico, cultural e social. Para Bakhtin (2002), pela comunicação, é possível caracterizar os sujeitos e os discursos nela envolvidos, permitindo a condição de compreensão e de análise. Dessa maneira, a noção da enunciação está focada, portanto, na ideia de que ela é constituída

¹⁴ LS/LP – línguas de diferentes modalidades (sinal/oral).

no ambiente sócio-histórico; acabada, perpetua-se em uma dimensão discursiva implicada no processo das relações interativas dos participantes.

Retornando ao ponto central deste artigo, os acordos discursivos entre esses membros visam à troca das representações socioculturais e/ou estão sendo disponibilizadas por aspectos dominantes¹⁵. Para Hicks (1995), é importante destacar que as variáveis do uso linguístico são o reflexo das práticas sociais nas crenças e valores caracterizados pelo ambiente comunicativo e revelam a diferença individual e do grupo de uma sala de aula. Como é o TILSE quem viabiliza ao aluno surdo o acesso às atividades diárias da sala de aula, é ele o foco desta pesquisa, que só pode ser desenvolvida pela ótica da sociolinguística interacional. Com a entrada do TILSE nessa relação, que estará presente não apenas para interpretar, mas também para permitir intermediações discursivas e interpessoais entre os alunos surdos, o professor e os alunos ouvintes, faz-se preciso dizer que reajustes serão necessários. Será nesse sentido que se apresentarão as intermediações práticas, na sala de aula inclusiva, entre os alunos surdos, o intérprete, o professor e os alunos ouvintes.

3 Metodologia

Desenvolveu-se uma pesquisa orientada pela perspectiva da etnografia interacional, de caráter qualitativo, que avaliou a simulação de uma sala de aula inclusiva como uma cultura particularmente construída mediante as diferentes formas de interações estabelecidas entre os participantes. Além disso, considerou que a condução das relações sociais estabelecidas numa sala de aula constitui padrões ou modelos de aprendizagem acordados entre os participantes. O diálogo apresentado a seguir trata de uma coleta que foi realizada como condição para fundamentar os procedimentos que seriam adotados dentro de uma sala de aula numa pesquisa de campo. Assim, propôs-se inicialmente filmar a sala de aula (formatada para a filmagem) – um esboço básico, para apresentar, visualmente, a dinâmica discursiva e interacional de uma sala de aula mista. Essa proposta foi realizada para discutir com um grupo de pesquisadores da área da Educação e Linguagem da Faculdade de Educação/UFMG, durante

¹⁵ O aspecto dominante poderá considerar os seguintes exemplos: agilidade discursiva – o som prospera em relação ao silêncio; o uso dominante da escrita na LP; e a organização do espaço arquitetônico – cadeiras enfileiradas impossibilitam o acesso e a interação comunicativo do surdo, pois sua língua é visual.

o período de investigação de um projeto de pesquisa¹⁶, sobre as mediações ocorridas em sala de aula entre TILSE e os participantes. Estes foram profissionais voluntários em uma instituição educacional de surdos¹⁷, e lhes foi pedido que simulassem uma sala de aula – nenhuma outra orientação foi passada. A sala de aula inclusiva possui um arquétipo diferente da composição de um espaço de ensino escolar e é composta geralmente por uma professora, um TILSE e alunos surdos e ouvintes. Os alunos surdos se sentaram juntos, próximos à parede, do lado contrário à porta de entrada, ao passo que os alunos ouvintes se sentaram dispersos, mas concentrados perto da porta. Apenas dois alunos ouvintes ficaram próximos do grupo de surdos. A professora se posicionou à frente dos alunos ouvintes, e o TILSE, à frente dos alunos surdos.

Ao questionar os alunos surdos sobre a escolha do local de assento, a justificativa apresentada foi a de que estariam sofrendo menos intervenções visuais, isto é, menos possibilidades de os colegas ouvintes passarem a sua frente e impossibilitarem o acesso visual à comunicação. Quanto ao espaço arquitetônico da sala, esta era, para os alunos surdos, pequena, e as carteiras, bem apertadas – cadeiras com mesa de braço dificultam a sinalização, e os alunos deveriam se sentar em círculo, pois essa configuração facilitaria a visualização da fala/sinalização de colegas ouvintes e surdos. Um aluno surdo afirmou que, quando o intérprete apontava para os colegas ouvintes, tinha de se virar para ver quem estava falando e, quando voltava a olhar para o TILSE, havia perdido informações. Já o enfileiramento das cadeiras escolares impedia a interação dos ouvintes e surdos, segundo a aluna surda.

A filmagem teve duração de 10 minutos. A aula teve início com uma série de recados, com duração de quatro minutos, e depois passou-se para a aula de Matemática, que teve seis minutos de gravação. O evento transcrito abaixo foi retirado do início da aula e tem duração aproximada de 90 segundos. Optou-se por transcrever em blocos de enunciado, para se facilitar a compreensão da atuação do TILSE, como também para se evitarem interferências na transcrição da LS/ LP; com isso, seriam demonstradas as variáveis linguísticas de uma língua para outra e como os enunciados seguem suas regras e se desenvolvem em diferentes culturas.

¹⁶ Projeto de Pesquisa aprovado pelo COEP/UFMG, processo CAAE n. 536.0.203.000-08. BH, MG, 2009.

¹⁷ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-BH).

As transcrições do evento “Interações discursivas em sala de aula bilíngue – LS/LP” foram apresentadas por meio do uso de glosas¹⁸, para representar as interações em Libras e em LP. Para representar a LS, guiamo-nos pelas adaptações utilizadas por Quadros e Karnopp (2004, *apud* SILVA, 2018, p. 215). Assim segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Convenção de transcrição 1: Sistema de notação em Libras

As palavras em Português escritas em letras maiúsculas buscam representar o conceito expresso pelo sinal.
Quando duas ou mais palavras são necessárias para expressar esse conceito, essas foram ligadas por hífen.
As palavras realizadas em datilografia foram registradas em letras maiúsculas separadas por hífen.
Os verbos foram representados por verbos no infinitivo, mesmo quando apresentavam flexão.
Os verbos com concordância de pessoa foram apresentados no infinitivo, juntamente com numerais que indicavam o sujeito ou objeto. Os numerais indicam as três pessoas do discurso.
As expressões não manuais foram indicadas logo após a palavra ou expressão em que aparecem. O trecho está indicado entre (<>), seguido dos símbolos de pontuação correspondentes.
Indicaram-se também alguns comentários entre colchetes.

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004 *apud* SILVA, 2018, p. 215.

Para representar o evento “Interações discursivas em sala de aula bilíngue – LS/LP”, a fim de reconstituir a fala dos ouvintes presentes na sala de aula, a análise teve como base as convenções sugeridas por Marcuschi (2000, *apud* Rodrigues, 2008), expostas no Quadro 2, na próxima página.

Em seguida, o Quadro 3 exemplifica as relações dialógicas entre a professora e os seus alunos (ouvintes e surdos) e o modo como o TILSE realizou suas escolhas quanto a quem e o que traduzir. É possível verificar uma difícil inserção em espaços inclusivos de diferentes línguas, bem como a realização de condições igualitárias para o acesso e a compreensão do discurso presente na sala de aula. Na sala mista, por ser um ambiente com maior número de alunos, as falas se cruzam. Assim, os participantes foram identificados por números: (i) aluno surdo; aluna surda (1 e/ou 2); (ii) aluno ouvinte; (iii) professora; e, por fim, (iv) TILSE.

¹⁸ O uso do sistema de glosas visa a facilitar da leitura proporcionada, visto que se trata de palavras de uma língua oral usadas para representar um sinal de forma aproximada. McCleary e Viotti (2007) definem *glosa* como sendo uma tradução simplificada de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral.

Quadro 2 – Convenções de transcrição 2

Símbolo	Significado
.	Descida de entonação
,	Entonação média
:	Alongamento de vocal
-	Corte na fala, autointerrupção
><	Aceleração da fala
<>	Desaceleração da fala
()	Transcrição duvidosa ou ininteligível
""	Relato de fala de outra pessoa
...	Pausa
!	Entonação de Exclamação
?	Entonação de Interrogação
(/.../)	Transcrição parcial ou suprimida
(())	Comentário do pesquisador
_____	Acentuação ou ênfase

Fonte: RODRIGUES, 2008.

Quadro 3 – Interações discursivas em sala de aula inclusiva (LS/LP)

N.	Professor (ações e diálogos)	Aluno ouvinte (Ações e diálogos)	Alunos surdos (Ações e diálogos)	Interpretação sinais/oral (TILSE)	Descrição do evento
1.	Esta semana vamos aprender muitas coisas, mas, primeiro, eu tenho que dar uns recados para vocês, tá? Então... Quero, primeiro, lembrar que sábado, dia 10, é um dia letivo, tá?				
2.				CALMA. ESPERAR. SEMANA. APRENDER.< repetição do sinal> CALMA. <olhos arregalados> AGORA. AVISAR. [Aponta para os alunos surdos] ... PRIMEIRO. AVISAR. QUE ---? --- <ombro levantado> SÁBADO. DIA. 10 . SIM <aceno/cabeça afirmativo> VIR <aceno/cabeça afirmativo>	TILSE aponta para os alunos e faz movimento semicircular de vai e volta, dando a ideia de dirigir aos surdos (vocês)
3.		Por quê, professora? Não vou vir, não.		VIR.. .. NÃO <aceno neg> QUERER	TILSE olha para o aluno ouvinte.
4.			Aluna surda 1: 10 ---?--- <sobrancelha, ombro levantados>		
5.	Pois é! Mas este sábado.... Não é todo sábado, não! Este sábado é dia letivo. Outro sábado foi reposição de paralisação.			[Aponta para professora] PROFESSORA FALAR. SÁBADO. É <mov. cabeça sim> DIA. L-E-T-I-V-O.	TILSE Olha para a professora e para os alunos surdos
6.		Ué! Não pedi a paralisação!			TILSE olha aluno ouvinte

N.	Professor (ações e diálogos)	Aluno ouvinte (Ações e diálogos)	Alunos surdos (Ações e diálogos)	Interpretação sinais/oral (TILSE)	Descrição do evento
7.				OUTRO. LEMBRAR ---?--- <cabeça para trás> GREVE... <corpo para frente >	Sinalização do TILS descontextualizada
8.	<p>Pois é! Não pediu, não! Mas aconteceu e precisa repor esse dia- : NE: - ?</p> <p>Neste sábado vai ser uma comemoração do Dia das Mães, então /.../ o aluno ou o grupo de alunos que quiser fazer uma apresentação pode se inscrever na equipe pedagógica até o dia sete, tá bom?</p> <p>Vocês podem escolher o que querem apresentar: dança, música, teatro, poema, fica à vontade, ok?</p>				
9.				<p>PARAR. NÃO <cabeça/neg></p> <p>TEM... <ENTÃO/mov com as mãos></p> <p>PRECISAR.<afirma/cabeça></p> <p>IR . SÁBADO. DIA. 10. QUE -</p> <p>--?---< dúvida > FESTA. DIA. MÃE. <pausa> GRUPO. APRESENTAR. PODE <aceno afirmativo ></p> <p>INSCRIÇÃO. GRUPO PEDAGOGIA <aceno afirmativo> PODE. DIA. 7. PODE <aceno com o corpo e cabeça afirmativo></p> <p>INSCRIÇÃO. VONTADE <abre a boca e uma sobrancelha levanta></p> <p>APRESENTAR. DANÇAR. TEATRO. MÚSICA. POESIA</p>	TILSE olha para a professora e para os alunos surdos.

N.	Professor (ações e diálogos)	Aluno ouvinte (Ações e diálogos)	Alunos surdos (Ações e diálogos)	Interpretação sinais/oral (TILSE)	Descrição do evento
				LIVRE < olha arregala> OK -- -!---< aceno afirmativo> [Aponta para os surdos] ENTENDER ---?---< ombros para frente>	
10.		Professora, esses surdos [aponta para o grupo] < expressão negativa> sala só ficam atentando, só conversando...			TILSE olha aluno ouvinte.
11.				[Aponta para os surdos] BAGUNÇA. CONVERSAR. <sobrancelha franzida/negativo>	
12.	Atentando, como assim?				TILSE olha professor
13.		Não prestam atenção, só ficam namorando...			TILSE não traduz o comentário do professor e do aluno ouvinte.
14.				[Aponta para o aluno surdo 1] NAMORAR. BEIJAR < movimento com a boca>. BOCA. BEIJAR. SAFADO < levanta a bochecha e os olhos>	O TILSE caracteriza por sinal a qual surdo se refere. ¹⁹ Com o corpo, o TILSE demonstra uma pessoa abraçada e beijando. A expressão facial dá ideia de um ato “safado, malandro”.
15.			Aluna surda 1: <rir>		
16.			Aluno surdo 1: TARADO.		TILSE olha para professora

¹⁹ Os surdos não usam expressões vocais para nomear seus pares; geralmente buscam uma característica física, e essa característica torna-se a forma de se apresentar, popularmente, na comunidade surda, isto é, em vez de perguntar “qual é o seu nome?”, pergunta-se “qual é o seu sinal?”.

N.	Professor (ações e diálogos)	Aluno ouvinte (Ações e diálogos)	Alunos surdos (Ações e diálogos)	Interpretação sinais/oral (TILSE)	Descrição do evento
17.		Ele adora ficar colocando a mão na Bruna			O intérprete não traduz a fala do aluno ouvinte
18.			Aluno surdo 2: <rir>...		Conversas paralelas
19.			Aluno surdo 2: [Sinaliza para o interprete] FALAR. FALAR .< sobrançelha levantada> [Aponta para os ouvintes] QUER NOS < movimento circular para os colegas surdos> LIVRE... < boca aberta e olhos levantados> RESPEITAR. < olha para o centro> NINGUÉM < expressão neg/sobrançelha levantada > MANDA < sinal voltado para si> EU		TILSE olhando para o aluno surdo.
20.				Pessoal, todo mundo tem direito a sua liberdade . por que a gente não pode fazer? Nós somos ...	TILSE usa a voz TILSE é interrompido pela aluna surda 1
21.			Aluna surda 1: 10 HORAS < aponta para o pulso>		O intérprete não traduz a fala da aluna surda.
22.			Aluna surda 2: <acena positivamente>	AQUI < aponta para baixo> SALA. NÃO < aceno negativo> PODE< sobrançelha levantadas> NAMORAR . SÓ < sinal longo> LÁ < aponta para a porta >FORA .	TILSE sinaliza

N.	Professor (ações e diálogos)	Aluno ouvinte (Ações e diálogos)	Alunos surdos (Ações e diálogos)	Interpretação sinais/oral (TILSE)	Descrição do evento
23.	Para mim, [nome do intérprete], então, aqui na sala tem que manear um pouquinho. Deixar o namorinho para fora.				TILSE sinaliza de forma mais imperativa.
24.				PARAR. PARAR. <intenso /expressão negativa > NAMORAR . LÁ FORA < aponta para a porta>	
25.			Aluna surda 2: < expressão tímida> <Acena positivamente>		
26.		Não pode. Se a gente conversar aqui na sala, a senhora bota a gente pra fora também.			O intérprete não traduz a conversa entre a professora e o aluno ouvinte.
27.	Pois é, precisa avisar os dois também para manear no namorico e deixarem para outra hora.				
28.			Aluno surdo 2: [Conversa com o intérprete] NÃO. PREOCUPAR. NOS < mov. circular> MARCAR. LÁ FORA <aponta direção a porta>		A conversa fica entre o intérprete e os alunos surdos.
29.			Aluno Surdo 2: [Sinaliza para a aluna surda1]: OK - --? --- < aceno positivo> Aluna surda 2: OK --! --- < mov. Cabeça afirmativo>		Alunos surdos conversam entre si.

Fonte: elaborado pela autora.

4 Resultados

Historicamente, constata-se que a tradução e a interpretação são consideradas atividades correspondentes: ambas tratam da tradução e/ou interpretação de um dado texto (oral ou escrito) em outra língua, envolvem transferir a mensagem de uma língua fonte para uma língua alvo, porém, as condições de produção são diferentes. Tradução é o processo de troca da língua escrita para outra língua; é versar de uma língua para outra, trabalhando com textos escritos (Leite, 2004). O tradutor tem a oportunidade de ter o texto em mãos, pode checar a tradução, consultar outros textos, utilizar recursos como dicionários especializados ou glossários terminológicos. Geralmente, não se sente pressionado pelo tempo.

A interpretação, por sua vez, está ligada à transposição de uma língua para a outra nas relações interpessoais (LACERDA, 2009). Leite (2004) afirma ainda que a interpretação é um processo de transposição linguística nas mensagens imediatas, tendo como característica mais comum a transmissão ao vivo do discurso. O intérprete não faz uso de material e dicionário; e devido à limitação do tempo pode processar escolhas linguísticas que não contemplem o sentido de equivalência da mensagem. Um ponto positivo para essa situação é que, mediante erros percebidos, o intérprete pode diretamente esclarecer tais divergências com a fonte (MIRANDA, 2010).

Dessa maneira, o TILSE atua nas relações sociais em curso e nas relações face a face. Além disso, suas decisões sobre a operabilidade são tomadas de forma mais rápida, sem tempo para reflexões e/ou consultas, estando envolvidas ainda, na prática interpretativa, duas modalidades de atuação: a consecutiva e a simultânea.

Entende-se que o TILSE tem o compromisso profissional de buscar e identificar, nos traços linguísticos escolhidos, equivalênci²⁰ que permitam a semelhança interpretativa dos conteúdos expostos pelo professor; porém, deve-se considerar como mais viável relatar e examinar como o TILSE opera a posição, a postura, a projeção do *eu* como participante na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso construído entre o

²⁰ Considerando o espectro de possibilidades de escolhas lexicais, no exercício de sua função, devido à variabilidade dentro das línguas.

surdo e o professor por meio do TILSE e do aluno ouvinte com o professor (GOFFMAN, 2002).

Dessa forma, passa-se à reflexão de alguns trechos da transcrição feita. Iniciando-se pela figura representativa do professor, as características percebidas em suas falas fazem-nos pensar em um comportamento social de autoridade, traço comum e culturalmente estabelecido para postura de um professor²¹, representado nas linhas (1, 5, 8, 12, 23 e 27), mas visando aos acordos, ao consentimento do grupo. Em maior número (linhas), é possível identificar que o TILSE se mantém atendendo aos presentes do ambiente discursivo e sempre usa os olhos (movimentos) para identificar a pessoa que promove o discurso (linhas 3, 5, 6, 9, 10, 12, 15 e 19). Nota-se, em alguns momentos, a interpretação se distanciar do enunciado do professor e do aluno ouvinte. Por exemplo, segundo a professora, as inscrições para participação na festa do Dia das Mães eram *até* o dia 7 (linha 8), e o TILSE sinaliza como sendo a inscrição no dia 7 (linha 9). A expressão usada pelo aluno ouvinte sobre os surdos estarem “atentando, conversando” (linha 10) é interpretada pelo TILSE como “bagunça” (linha 11). O aluno ouvinte, quando se refere ao grupo de surdo, no contexto da sala de aula, utiliza a expressão “esses surdos”²², associada a uma expressão facial negativa (linha 10). O TILSE focaliza sua escolha linguística para o conteúdo principal da fala do aluno ouvinte, omitindo a intenção de referência anunciada pelo colega ouvinte (linha 14), embora note-se (linha 10) que o TILSE olha para o aluno ouvinte no momento de sua fala e, dessa forma, visualiza a expressão negativa emitida pelo falante. Certamente, maior correlação interpretativa traria mais possibilidade de ação e reação pelos alunos surdos frente à fala de seus colegas ouvintes. Verifica-se que o TILSE transita gramaticalmente nos dois polos linguísticos (linhas 9 e 20) e conhece suas regras discursivas e sociais, demonstrando polidez no uso da língua oral e maior objetividade no uso da LS (linhas 22 e 24).

Ao questionar o TILSE por suas escolhas, o profissional relata que, por ser uma filmagem de cunho apenas demonstrativo, sentiu mais liberdade nas escolhas tradutórias e, por se tratar de um momento de recados, optou por usar a LS de maneira espontânea, com mais

²¹ Como o professor não é o elemento investigado, não se propõe analisar e nem discutir a postura da professora, e sim apenas caracterizá-la.

²² Por tal expressão oral, o aluno ouvinte deveria ser questionado sobre a sua forma de se expressar.

demonstração corporal, isto é, fazendo uso de uma língua menos formal. Relata ser conhecedor e usuário da modalidade formal da Língua de Sinais e, em atuação, no contexto de sala de aula, dependendo para qual grupo de surdo que interpreta, usa a LS mais formal e/ou mais próxima da Língua Portuguesa²³. Segundo Machado e Weinger (2018), a Língua de Sinais, por seu *status* como língua, comporta variantes estilísticas que ocorrem devido a uma circunstância de contato num determinado contexto que ocorre no nível de fala (formal/informal), em consonância ao ambiente, ao estado emocional e ao nível de envolvimento entre os falantes. Para os autores, a variante informal acontece

[...] quando há uma despreocupação do sinalizante quanto ao uso das normas gramaticais e na formal há uma grande preocupação com normas gramaticais, utilização de vocabulário rico e diversificado. A Libras pode ser usada em ambientes formais e informais, dependendo do contexto em que o sinalizante se encontra ou de acordo com a necessidade da fala, assim as variações estarão sempre presentes. (MACHADO; WEINGER, 2018, p. 59)

Refletindo quanto à posição do TILSE, Gumperz (2002) considera a diversidade linguística mais do que uma questão de comportamento: trata-se de um recurso comunicativo que se baseia em conhecimentos e modelos relativos às diferentes maneiras de falar. Um enunciado pode ser entendido de várias maneiras, e as pessoas decidem interpretá-lo com base nas suas definições do momento da interação social e do espaço comunicativo. A atividade de transposição de uma língua a outra permite ao profissional determinar o significado do enunciado, canalizando suas inferências de forma a fazer sobressair aspectos do conhecimento prévio e diminuir a importância de outros.

A maneira como a atividade ocorre e o modo como o conteúdo interpretado é transmitido e entendido são denominados por Gumperz (2002) por “pistas de contextualização”. Essas pistas são usadas de maneira pouco reflexiva e contribuem para a demonstração da relação linguística praticada pelo TILSE em sala de aula. As escolhas interpretativas refletem as variáveis socioculturais. Para o autor, relacionar a percepção e a interpretação de pistas contextuais à cultura ajuda na “identificação de interpretações

²³ Quadros (1997) nomeia a sinalização mais próxima da modalidade oral da Língua Portuguesa como Português Sinalizado: “Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da Língua Portuguesa, esse sistema artificial passa a ser chamado de português sinalizado” (p. 24).

disponíveis aos falantes de determinadas origens e no alerta de possíveis relações às maneiras através das quais os signos em nível de discurso podem afetar a interpretação de mensagens aparentemente não-ambíguas” (GUMPERZ, 2002, p. 164).

Por essas características, pode-se considerar que, se, por um lado, o ambiente inclusivo proporciona possibilidades mútuas de uso e de escolhas linguísticas diferenciadas (cada uma dessas possibilidades são determinadas na sistematização do contexto social dos ouvintes), por outro, o acesso ao conhecimento ensinado pela escola acontece por caminhos diferenciados: por via direta com o professor, responsável pela disciplina curricular, e pela via indireta, quando ocorre pela mediação do profissional que interpreta os conteúdos ensinados pelo professor.

Preocupados com essas diferenças no acesso ao conhecimento ensinado em sala de aula, alguns estudos que analisam a formação dos intérpretes (WILLIAMS; BOLSTER, 1999, *apud* LACERDA, 2002) discutem que um profissional malformado pode dar ao aluno informações imprecisas, causando mais problemas do que auxílio. Como exemplo dessas distorções, os autores avaliaram um grupo de intérpretes educacionais, e os resultados indicaram que os conteúdos são frequentemente distorcidos e inadequados em relação à informação que é apresentada pelo professor responsável pela turma. Além disso, os autores chamam a atenção para o fato de que, no trabalho de interpretação, sempre são adotados procedimentos a fim de “encurtar caminhos”: tomam-se frequentemente decisões acerca daquilo que é considerado o conteúdo principal para a compreensão das informações apresentadas pelo professor. Como consequência, as informações recebidas pelo aluno surdo são simplificações e reinterpretações realizadas pelo TILS (LACERDA, 2002).

As diferenças interculturais podem levar ao distanciamento conversacional e fazer surgir, então, as tensões e os conflitos sociais. Em seu texto, Brilliant-Mills (1994) salienta que a divergência comunicativa de um grupo pode estar nas expectativas das normas locais, nas práticas discursivas e sociais e na crença nos valores de cada participante. Percebe-se que o papel do TILSE, na sala de aula inclusiva, é construir possibilidades de acordos intencionais que definam as interações de grupos distintos e promover as práticas discursivas e sociais do ambiente educacional misto.

5 Considerações finais

Para entender o ato intencional da escolha linguística operada pelo TILSE, Castanheira, Green e Dixon (2007) propõem a noção de *ação*. Para esse caso particular de tradução, deve-se ao TILSE a intenção de participar de uma determinada interação social, objetivando promover respostas “adequadas”, por parte dos alunos surdos, às regras sociais e culturais dos participantes ouvintes, que estavam em maior número nessa simulação de sala de aula inclusiva analisada. Com a transcrição do evento, foi possível examinar as normas e as expectativas construídas e reconstruídas ao longo das interações estabelecidas entre os membros dessa sala de aula mista e como o TILSE posicionou-se frente aos diferentes grupos.

Enfim, como enfatiza Gumperz (2002), problemas causados por diversidade comunicativa refletem fenômenos sociolinguísticos, no sentido de que sua importância interpretativa é maior do que o significado linguístico. Mesmos após anos de interações grupais, a prática das desconexões discursivas é comum no dia a dia. O TILSE pode ter consciência das dificuldades circunstanciais comunicativas, mas pode não perceber que tais dificuldades podem ter causas linguísticas e fortes consequências na sintonia conversacional, promovendo incompreensões que dificultam o acesso ao conhecimento, o qual pode superar as diferenças comunicativas. Dessa forma, contatos malsucedidos de grupos distintos podem reforçar o distanciamento, a não ser que o mediador da interação entre os participantes (surdos/ouvintes) crie condições discursivas para o estabelecimento das interações sociais.

Referências

ALBRES, N. de A. **Português... eu quero ler e escrever**: material de didático para usuários de Libras. São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, E. R. A. **Navegando no universo surdo**: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BERGAMO, A.; SANTANA, A. P. Cultura e identidade surda: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Caderno CEDES**, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. *In*: BRAIT, B.; MELO, R. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

BRASIL. Decreto nº 5626 – 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, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 ago de 2020.

BRILLIANT-MILLS, H. Becoming a Mathematician: building a situated definition of mathematics. **Linguistics and Education**, v. 5, n. 3, p. 359-403, 1994. DOI: [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90004-T](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90004-T)

CAMERON, D. Situations and events: the ethnography of speaking. *In*: CAMERON, D. **Working with spoken discourse**. London: Sage. 2001.

CASTANHEIRA, M. L; DIXON, C; GREEN, J. L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 20. p. 7-38, 2007.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOFFMAN, E. Footing. Tradução de Fontana Beatriz. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 107-148.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. Tradução de Jose Luiz Meurer e Viviane Herbele. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 149-182.

HICKS, D. Discourse, learning and teaching. **Review of Research in Education**, n. 21. p. 49-95, 1995. DOI: <https://doi.org/10.2307/1167279>

KUNTZE, M; GOLOS, D; ENNS, C. Rethinking literacy: broadening opportunities for visual learners. **Sign Language Studies**, v. 14, n. 2, p. 203-224, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1353/sls.2014.0002>

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. *In*: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lonice, 2002.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. São Paulo: Editora Mediação, 2009.

LEITE, E. M. C. **Os intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MACHADO, V. L. V; WEININGER, M. K. As variantes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Transversal – Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 41-65, 2018.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). *In*: SALLES, H. (Org.). **Bilinguismo dos surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Canone Editorial, 2007. p. 73-96.

MIRANDA, D. G. **As mediações linguísticas do intérprete de língua de sinais na sala de aula inclusiva**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MIRANDA, D. G. **A multimodalidade no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras**". 2019. Tese (Doutorado) –CEFET-MG, Belo Horizonte, 2019.

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

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

RODRIGUES, C. H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, G.M. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **Revista X**, v. 13, n. 1, 2018. p. 206-229. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60793>

WILCOX, S.; WILCOX P. P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

Recebido em: 13.08.2020

Aprovado em: 24.11.2020