

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO

**AS MEDIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DO INTÉRPRETE DE
LÍNGUA DE SINAIS NA SALA DE AULA INCLUSIVA**

Dayse Garcia Miranda

Belo Horizonte, 2010

Dayse Garcia Miranda

**AS MEDIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DO INTÉRPRETE DE
LÍNGUA DE SINAIS NA SALA DE AULA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Ceris Ribas da Silva

Belo Horizonte, 2010

Dissertação intitulada *As mediações lingüísticas do Intérprete de Língua de Sinais na sala de aula inclusiva*, apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Ceris Ribas da Silva

Profa. Dra. Ceris Ribas da Silva – FAE/ UFMG – Orientadora

Profa. Dra. Maria Lucia Castanheira – FAE/ UFMG

Profa. Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino – FAE/UFMG

Profa. Dra. Rosa Maria Correa – PUC Minas

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso – FAE /UFMG

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
FAE/UFMG

Ao ILS e alunos surdos da sala de aula pesquisada.

"Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes."

Isaac Newton

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a DEUS, que mesmo diante das minhas descrenças, fez-se sempre presente, mostrando Sua proteção e bondade.

Agradeço a minha Mãe, Belinha, eterna companheira: silenciosamente, sei que acompanhou meus altos e baixos, dando-me seu incansável apoio.

Agradeço também à vida e seus percalços, que, estranhamente, insistem em me mostrar que tudo vai dar certo, como sempre deu.

À Profa Ceris Ribas, por sua dedicação infinita, agradeço especialmente: o seu apoio foi fundamental nesse percurso.

À Vozinha Isabel, que me ensinou a não desistir, muito obrigada.

Aos meus tios Silma, Zezé e Maria Helena, Inês, Olímpia e Danilo, Landoaldo e Eliana, Antonio Celso, Élvio e Noemi, Giordano e Liene, Heraide e Augusto, Ana Lúcia e a eterna tia e Madrinha Mércia, por sempre acreditarem, agradeço imensamente.

Agradeço à Letícia, minha prima/irmã, e àqueles que foram, inocentemente, o sol da minha caminhada: Gabriel, Gustavo, Ana Carla e Isabel.

À Cátia Bittencourt, por compreender minhas ausências no trabalho e sempre brilhantemente suprir minhas faltas, deixo meus sinceros agradecimentos.

Querida Giselli (Gi), trocar “figurinhas” com você durante a pesquisa foi um processo que me trouxe grande sabedoria. Sentirei saudades das nossas conversas. Muito obrigada pela companhia e apoio.

Pastoral dos Surdos, estar com vocês durante as missas sempre foi momento de intensa alegria e reflexão. Agradeço por possibilitarem a mim preciosa oportunidade.

Agradeço também ao CAS, companheiros de luta em prol da melhoria da educação dos Surdos.

Aos eternos amigos surdos Ernesto, Denise, Bruna, Anderson, Gercele, Selma, Maria Regina, Maria Barbosa, Célio e Valéria, Antonio Campos, Rodolfo, agradeço com carinho por todo o apoio e aprendizagem.

Aos amigos sempre presentes, Beth, Claudia Starling, Gena, Helena, Josiane, Ilma, Kátia e Flávio, Marconi, Sérgio, Sirlene, Sonia Lima, Soraia, Soraia Pickler, Valéria e Tânia, muito obrigada. Vocês foram parte importante nesta caminhada.

Aos ILS queridos, Antônio, Carlos, Guilherme, Talma, Tatiana, Renato e Sonia Lima, um agradecimento especial: o silêncio também é uma prece. Muito obrigada.

**AS MEDIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS
NA SALA DE AULA INCLUSIVA**

Dayse Garcia Miranda

RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo a Política de Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, por meio da análise da atuação do profissional Intérprete de Sinais, contratado pelas escolas para solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos no seu processo de inserção nas escolas regulares da Educação Básica. 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 alunos surdos, alunos ouvintes, professor e intérprete. Os dados analisados foram coletados durante o ano de 2009, na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, de Ensino Médio, em Belo Horizonte, com a finalidade de investigar como ocorrem os processos de comunicação numa sala de aula bilíngue e que tipo de mediações são criadas pelo intérprete para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos. O estudo mostrou, em primeiro lugar, que política de inclusão de alunos surdos ainda está muito distante de atingir plenamente seus objetivos de favorecer as mesmas oportunidades de aprendizagem para esses alunos que as ofertadas para os ouvintes. Além disso, o estudo também possibilitou, ao se analisar os tipos de mediações criadas pelo intérprete em sala de aula, concluir que a atuação desse profissional é complexa, trabalhosa e que apresenta limitações e possibilidades que devem ser consideradas pelos gestores da educação pública.

Palavras-chave: Intérprete de Sinais. Educação inclusiva. Sala Bilíngüe. Aluno Surdo.

LINGUISTIC MEDIATIONS OF THE INCLUSION AIDE IN INCLUSIVE CLASSROOMS

ABSTRACT

This paper aims at studying the inclusive politics for special needs students, through the analysis of the inclusion aide's work employed by schools to solve communication problems faced by deaf children during their inclusion process into regular basic education schools. This research, guided by an interactional ethnographic perspective, considered the inclusive classroom as a culture particularly built by the different interaction forms between deaf children, hearing children, teacher and inclusion aide. The survey data were collected along the year 2009, at the Escola Municipal Paulo Mendes Campos (secondary school), in Belo Horizonte; the goal was to investigate how the communication process occurs in a bilingual classroom and what kinds of mediations are created by the aide in order to facilitate the learning process of deaf children. This study showed, firstly, that the inclusive politics for deaf children is still far from accomplishing its purposes in offering to deaf children the same opportunities offered to the hearing ones. In addition, through the analysis of the teacher's aide mediation, it was possible to realize that the role of this professional is complex, challenging and presents some limitations and possibilities that must be considered by public education managers.

Keywords: Inclusion aide. Inclusive education. Bilingual Classroom. Deaf student.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
APRESENTAÇÃO	14
1 JUSTIFICATIVA	17
2 INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I	
OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	25
1.1 OS AVANÇOS DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS	25
1.2 ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
1.2.1 O Oralismo	26
1.2.2 A Comunicação Total	31
1.2.3 O Bilingüismo.....	35
1.3 OS AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO	40
1.3.1 As diretrizes nacionais para a educação.....	40
1.3.2 As diretrizes educacionais do estado de Minas Gerais	45
1.3.3 As diretrizes da educação de surdos no município de Belo Horizonte.....	46
1.3.4 A política de inclusão de alunos surdos.....	48
CAPÍTULO 2	
O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA SALA DE AULA INCLUSIVA	55
2.1 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: SUA ORIGEM E FORMAÇÃO.....	55
2.2 O SURGIMENTO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	57
2.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS:	
ILS – INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS.....	62
2.4 INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO	63
2.4.1 Conceito e diferenças nas modalidades de língua oral e sinais.....	63
2.4.2 Competência lingüística/tradutória.....	67
2.4.2.1 Competência lingüística.....	67
2.4.2.2 Competência tradutória	69
2.4.3 Interpretação simultânea.....	72

2.5 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: SUA INSERÇÃO NA LÍNGUA E NA CULTURA DOS SURDOS	75
2.6 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS E A ESCOLA PARA SURDOS.....	80
2.6.1 O Intérprete Educacional <i>versus</i> o Professor-Intérprete.....	82

CAPÍTULO 3

OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA	89
3.1 SOBRE OS PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO DE PESQUISA.....	89
3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO	98
3.2.1 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte	99
3.3 SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADOS.....	101
3.3.1 A sala de aula como espaço de pesquisa.....	101
3.3.2 O uso do vídeo como forma de registro da vida na sala de aula	102
3.3.3 A entrevista como instrumento de complementação de dados.....	104
3.3.3.1 Intérprete de Libras	104
3.3.3.2 Professor	105
3.3.3.3 Alunos surdos/ouvintes.....	105
3.4 OS ENTREVISTADOS.....	105
3.4.1 Os alunos surdos.....	106
3.4.1.1 Dados dos familiares e de aquisição de língua	107
3.4.1.2 Início da vida escolar	107
3.4.1.3 Escola inclusiva.....	108
3.4.1.4 Professores	110
3.4.1.5 Intérprete de Libras	110
3.4.2 Intérprete de Língua de Sinais	112
3.4.2.1 Dados dos familiares e de aquisição de língua	112
3.4.2.2 Vida escolar	112
3.4.2.3 Atividade de Intérprete de Libras	113
3.4.2.4 Educação inclusiva/professores.....	113
3.4.2.5 Alunos surdos.....	114
3.4.2.6 Alunos ouvintes.....	115
3.5 A SELEÇÃO DOS EVENTOS E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE ADOTADOS.....	115

CAPÍTULO 4	
AS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA INCLUSIVA.....	121
4.1 A ESTRUTURAÇÃO DA SALA DE AULA INCLUSIVA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÕES.....	124
4.1.1 A sala de aula como espaço relacional	128
4.1.2 Lugares, sujeitos e identidades	130
4.1.3 A rotina da sala de aula: a chamada dos alunos.....	139
4.2 O CONTEXTO DAS SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	143
4.2.1 O uso do vídeo como recurso didático.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXO I – A educação que nós surdos queremos.....	178
ANEXO II – Carta Aberta ao MEC.....	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horário da disciplina de História	98
Quadro 2 – Mapa de eventos para situar as interações dos alunos na sala de aula	117
Quadro 3 – Convenções de Transcrição 1	118
Quadro 4 – Convenção de Transcrição 2.....	119
Quadro 5 – O que acontece na sala de aula quando os alunos entram	136-137
Quadro 6 – A rotina da chamada dos alunos.....	141
Quadro 7 – O uso de recursos audiovisuais.....	147-148
Quadro 8 – Discutindo o conceito de “subversivo”	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Sala de Aula.....	134
-----------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ao- Aluno ouvinte

As – Aluno surdo

C.E.S.B – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CAP-BH – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAPE – Centro de Apoio ao Professor da Educação

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CFE – Conselho Federal de Educação

CODA – Children of Deaf Adults

COPAVI – Cooperativa Padre Vicente Penido Burnier

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Faculdade de Educação (UFMG)

FALE – Faculdade de Letras (UFMG)

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FMS – Federação Mundial dos Surdos

IE – Intérprete Educacional

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua de Sinais Brasileira

LO – Língua(s) Oral(is)

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua(s) de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

P – Professor

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PDE – Plano Nacional da Educação

PNEE – Plano Nacional de Educação Especial

PUC – Pontifícia Universidade Católica
RID – Register of Interpreters for the Deaf
RME – Rede Municipal de Educação
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENEB – Secretaria Nacional da Educação Básica
SMED – Secretaria Municipal da Educação
TDD – Telefone adaptado para o surdo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

APRESENTAÇÃO

A partir da década de 90, consolidou-se a defesa de uma política educacional calcada na inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais e que propunha maior respeito e socialização efetiva destes grupos; contemplando, assim, a comunidade surda. Como consequência de tal defesa, investimentos para programas de educação especial diminuíram, aumentando o incentivo às práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes). De tal modo, pode-se pensar que diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Entretanto, e diante de tal perspectiva, coube-nos indagar até que ponto essa nova forma de escolarização configurar-se-ia como uma prática inclusiva.

A pesquisa que resultou na presente Dissertação teve como objetivo central analisar as práticas educativas utilizadas nas pessoas com surdez no contexto da educação inclusiva no país: procurou-se analisar o papel do intérprete da Libras – Língua Brasileira de Sinais – para a Língua Portuguesa na mediação dos processos de ensino e aprendizagem de alunos surdos inseridos na sala de aula de alunos ouvintes. O *locus* de estudo concentrou-se em uma escola pública de Ensino Médio de Belo Horizonte. Assim, a investigação foi realizada, portanto, no cenário da sala de aula: procurou-se verificar como a Língua de Sinais, como uma segunda língua daquele espaço, permitiria a construção de significados e criaria oportunidades diferenciadas de aprendizagem dentro de uma escola pública de ensino regular.

O argumento para a função do intérprete como mediador das relações na sala de aula apóia-se no pressuposto de que esse profissional pode ajudar a solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos em sua inserção no ensino regular. Isso ocorre tendo em vista o fato de que os alunos surdos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançarem as metas de aprendizagem previstas nos projetos das escolas. Para isso, devem ser oferecidas, ao trabalho das escolas, diferentes formas de apoio, que podem ir de recursos tecnológicos a recursos humanos que contemplem tais possibilidades:

será dentro do apoio humano que se destacará o trabalho do intérprete de Libras, que passa a fazer parte da equipe de profissionais da educação.

A presente Dissertação pretende, portanto, a partir da análise de uma experiência de inclusão de alunos surdos em uma escola regular, com a presença de ILS – Intérprete de Língua de Sinais, focalizar e analisar aspectos desta experiência do ponto de vista de alunos surdos e ouvintes, intérpretes e professores implicados que vivenciam este cenário. Para o alcance da perspectiva apresentada, foram realizadas observações no cotidiano da prática de sala de aula de um professor responsável pela cadeira de História.

Deve-se dizer ainda que a importância deste estudo justifica-se frente à constatação de que existem poucos estudos sobre o papel do intérprete na educação do país, tanto no que diz respeito à sua atuação de forma mais ampla, quanto ao seu perfil e formação.

Os resultados aqui obtidos são analisados já no primeiro capítulo do presente texto ao se relatar o trabalho e a importância do intérprete da Libras – Língua Brasileira de Sinais – na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, situada na cidade de Belo Horizonte, e na qual estão incluídos 79 alunos surdos: 55 alunos estão no EJA – Educação de Jovens e Adultos – e 24 alunos cursam o Ensino Médio. A inserção destes alunos deve-se à constatação, por parte da Prefeitura de Belo Horizonte, de um número elevado de alunos portadores de necessidades especiais com idade acima de 18 anos e que estavam fora da escola. Diante da constatação de tal quadro, e a partir de 1998, portanto, no horário noturno, a Prefeitura de Belo Horizonte passa a incluir os alunos com surdez no Ensino Fundamental e médio desta escola. Como parte do projeto de inserção de tais alunos, e para que os mesmos possam ter acesso às aulas, a Prefeitura disponibiliza, em sala de aula, o Intérprete de Língua de Sinais.

No primeiro capítulo, apresento um panorama da política de inclusão de alunos surdos na escola regular e o papel representado pelo Intérprete de Língua de Sinais para esses alunos.

Já no segundo capítulo, apresento uma visão relacionada aos aspectos característicos do Intérprete de Língua de Sinais. Pretendo descrever, através de

dados históricos, a formação desse profissional e os projetos de pesquisas que contemplam questões relativas à sua atuação. Procuo também evidenciar aspectos relacionados às competências necessárias para a interpretação dos dados, perpassando a discussão da Língua como uma instituição social operada em interação. As condições extralingüísticas e culturais que o intérprete precisa apropriar para a sua ação laborativa também são analisadas, assim como as questões pertinentes à inserção do surdo na Educação Básica, as intervenções políticas e as práticas de atuação do ILS.

No terceiro capítulo, proponho explicar acerca dos procedimentos adotados para a realização desta pesquisa. A reflexão e a análise do ambiente investigado serão sustentadas por meio de conceitos da Sociologia Interacional, arcabouço teórico que se põe a considerar a sala de aula como um espaço de interações comunicativas que representam os papéis lingüísticos e culturais constituídos a partir da história de cada indivíduo. Desta forma, a participação conjunta dos alunos surdos e ouvintes, e dos educadores dessa sala de aula, colocou-me na prática diária das relações que promovem a aprendizagem.

No quarto capítulo, tive como intuito apresentar as oportunidades de aprendizado numa sala de aula inclusiva: analiso as características de uma sala de aula inclusiva, bilíngüe, de escola regular de Ensino Médio da Rede Municipal de Belo Horizonte, como as interações são desenvolvidas entre os sujeitos participantes da sala de aula e o contexto social e cultural de que partilham.

O ILS que atua na classe selecionada possui lugar central neste estudo, pois é a partir dele que toda a investigação foi planejada. Os outros participantes desta investigação foram os alunos surdos e ouvintes e o professor da disciplina de História. Considera-se importante apresentar os aspectos socioculturais do processo educativo, podendo identificá-los por meio de análises relativas aos diversos níveis da organização da sala de aula.

Outro fator relevante que será tratado no quarto capítulo diz respeito aos padrões interacionais discursivamente construídos entre os alunos surdos e o ILS e desses dois sujeitos com os outros participantes da sala de aula: o professor de

História e os alunos ouvintes. Para compreender como esses padrões interacionais foram discursivamente construídos pelos participantes na sala de aula bilíngüe, foi necessário realizar microanálises das interações face a face que auxiliaram na compreensão de como os momentos de interação foram organizados.

No quinto e último capítulo, *Considerações Finais*, apresento as premissas construídas a partir da leitura de diversos teóricos que discutem aspectos pertinentes à educação inclusiva, pessoas com surdez, interpretação etc. Por fim, apresento considerações fomentadas por pesquisas que refletem sobre a atuação do Intérprete de Língua de Sinais na sala de aula, associando-as à observação participativa, aos dados coletados e suas análises para, neste último momento, propor uma reflexão relativa à condição da inserção do aluno surdo nas escolas, e as possibilidades de ofertar a promoção do aprendizado a esse aluno.

1 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisada foi desejada desde os primeiros momentos de minha inserção no mercado de trabalho. No entanto, e certamente, ela chegou no momento em que acredito estar mais preparada emocionalmente para recebê-la: amparada pela Professora Ceris Ribas, Orientadora perfeita, que muito me respeitou, agiu e ponderou nos momentos decisivos, o trajeto percorrido e apontado por ela fez emergir em mim, acredito, uma melhor condição de pesquisadora.

Apesar do meu profundo envolvimento com a comunidade surda, visto ser uma CODA¹ – filha de pais surdos –, foi ao exercer a minha profissão que o olhar para a esta comunidade se modificou: atuar e observar profissionais da área sempre me remeteu a profundos questionamentos, e muitas de minhas inquietações foram expostas e por diversas vezes mal entendidas. Entretanto, constata-se que a elaboração e o mergulho na operacionalidade de uma atividade investigativa instigaram mais e mais questionamentos que ainda borbulham em minha mente: há tanto a investigar!

¹ CODA – Children of Deaf Adults.

No momento investigativo, minha história e a pesquisa realizada se entrelaçavam a ponto de não saber onde a pesquisa estaria e onde eu deveria me colocar como pesquisadora. Por várias vezes, nas análises das filmagens e nas leituras dos teóricos, era impossível não contemplar os eventos de minha história pessoal, minha própria inserção escolar e todo o meu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, que para mim é também uma segunda língua. Relembrar as histórias de meus pais e seus amigos, meu lar, ponto de encontro de vários surdos, sempre foi local para calorosas discussões. As idéias e diretrizes eram criadas por eles, e eu, apenas com o olhar, acompanhava toda a organização da comunidade surda em prol de seus direitos.

Esses momentos inflamaram em mim um espírito que necessitava buscar a solução para tantos entraves. Hoje, percebo que a comunidade surda diferenciou suas ações, inseriu-se nas universidades, buscou pela pesquisa e pela condição para verdadeiramente abrir as portas e alcançar suas metas e crescimento. Como uma boa aprendiz, segui o mesmo caminho. Assim, espero poder com esta pesquisa contribuir aos objetivos da Comunidade Surda, para a qual reitero o meu profundo respeito, comprovando fatos e situações já conclamadas pelos surdos. Ironicamente, entretanto, os organizadores das diretrizes políticas educacionais, atualmente, mostram-se ensurdecidos, e relutam para não compreender os novos propósitos, alegando que os surdos não querem ser incluídos, pois, em *conversas de bastidores*, os consideram resistentes à inclusão.

A investigação que se segue não é ainda suficiente para propor reflexões e determinar as diretrizes educativas à pessoa com surdez. No entanto, acredita-se que ela poderá proporcionar caminhos para outras investigações e para a defesa da proposta educativa apresentada pela comunidade surda.

O interesse pelo tema do ensino de surdos, no contexto da implantação da política da educação inclusiva, como já dito, é uma construção que tem origem na minha história de vida e profissional. Na década de 80, iniciei minha atividade como

intérprete de Libras² – Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua de Sinais, em um programa de vídeo, tradução de um Telejornal Local. Atuei, também, em Congressos, Seminários e outras atividades acadêmicas, sempre com a finalidade de traduzir uma língua para outra, o que fez com que passassem despercebidas por mim as culturas díspares com as quais eu convivia: o gesto-visual e o auditivo-oral.

Apesar de minha atenção no que diz respeito a uma “boa tradução”, muitas vezes deparei-me com respostas do grupo receptor de maneira descontextualizada ao assunto traduzido. Além do mais, uma questão central era discernir que informação deveria ser priorizada e transmitida.

Tive a oportunidade de participar de uma Cooperativa de Informática,³ fundada e dirigida por surdos, como responsável pelo Setor de Educação Profissional aos Cooperados. Nesta época, foram despertadas importantes questões pertinentes ao meu profissionalismo e à condição de escolarização dos surdos. Deparei-me, apesar de bem inserida na comunidade surda, com uma condição sócio-econômica que já conhecia: decorrentes fracassos profissionais, resultantes da baixa compreensão relacionada ao problema auditivo que possuíam, e do uso restrito que faziam da Língua Portuguesa nas práticas escolares de leitura e escrita dos surdos cooperados.

Com o apoio dos dirigentes dessa instituição, e juntamente com um especialista no ensino de Língua Portuguesa (que também tinha o domínio na Língua de Sinais), elaborei um projeto de ensino nomeado de *Português Instrumental para Surdos*. Esse projeto foi executado em um semestre letivo, e foi possível constatar alguns bons resultados. Entre eles, destaca-se o fato dos alunos surdos apresentarem uma maior compreensão dos textos lidos e mais habilidade para redigirem textos, tais como pequenos bilhetes (a escolha desse gênero deve-se ao fato de ser a forma mais comum de comunicação no ambiente profissional do surdo).

² A Libras, Língua Brasileira de Sinais, é um sistema lingüístico para expressar idéias, sentimentos e ações. Normalmente, é passada de geração a geração por pessoas com surdez.

³ COPAVI – Cooperativa Padre Vicente Paula Penido Burnier, nome do primeiro surdo brasileiro a tornar-se padre.

Infelizmente, a falta de recursos financeiros impossibilitou a continuidade do curso.⁴ Entretanto, foi no curso de Informática Básica para surdos que comecei a atuar, face a face, com o surdo, como Intérprete de Língua de Sinais, num contexto de sala de aula. Trabalho exaustivo e de baixo resultado, devo dizer. Para obter como intérprete compreensão e aprendizado dos surdos, era necessária a utilização de vários recursos lingüísticos, além da Língua de Sinais, tais como a utilização de desenhos (feitos na lousa), representações corporais, interação corporal com o professor e o aluno (com objetivo de mostrar a funcionalidade de um programa), materiais concretos (jornais e revistas). Nesse último caso, a estratégia mais utilizada era a de soletrar as palavras por meio da utilização de um alfabeto manual.

Nos anos 90, o Governo de Minas Gerais incluiu alunos surdos na Educação: primeiro, no Ensino Médio, por meio da instituição de uma escola de referência, a Escola Estadual José Bonifácio. Nesse projeto pioneiro verificou-se que grande parte dos surdos, a maioria cooperados da COPAVI – Cooperativa Padre Vicente Penido Burnier – não apresentou o desenvolvimento e a aprendizagem esperada, seja no desempenho escolar, seja no profissional quando se analisa os dados de sua inserção no trabalho ao término da escolarização.

Com o aumento da entrada de intérpretes na escola, tive o interesse de experimentar a atuação do Intérprete Educacional,⁵ e aceitei o Convite da PUC-Minas □ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – para trabalhar como intérprete de Libras, em sala de aula, durante três anos, de 2001 a 2004. Vivenciei os mais diversos papéis como profissional da ILS.⁶ Confrontei momentos de euforia (quando o aluno interagiu e respondia em sintonia com o conteúdo interpretado) e angústia (respostas inadequadas do aluno frente à interpretação) e muitos questionamentos sem resposta. Em discussão com os colegas de profissão, constatei que a maioria compartilhava das mesmas dúvidas e anseios.

⁴ Permito-me a uma observação: a discussão sobre a inclusão de PNEE – Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – nas escolas comuns estava começando, e não havia intérpretes de Libras inseridos nas escolas.

⁵ Intérprete Educacional – refere aos Intérpretes de Libras que atuam dentro de sala de aula.

⁶ ILS – Intérprete de Língua de Sinais.

Em 2005, a convite da Diretoria de Educação Especial da SEE – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, assumi o Cargo de Coordenadora do CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. Esse Centro atua na formação continuada de professores da rede pública estadual de Minas Gerais e no contexto da inserção do aluno surdo nas escolas públicas. A principal finalidade dessa formação é a de oferecer aos professores um curso básico de Libras, juntamente com o de Língua Portuguesa, considerando essa última como Segunda Língua. Além dessas áreas de conhecimentos, eram abordadas as questões que envolvem a Alfabetização e o Letramento de Surdos. Também eram ofertados cursos de Português Instrumental para Surdos, o de Libras, destinado aos seus familiares, além da formação de Instrutores de Língua de Sinais. Os cursos eram realizados por meio de Seminários (o foco na Educação de Surdos) e cursos de curta duração para formação de Intérpretes de Língua de Sinais (ILS), que atuavam em toda rede pública do Estado de Minas Gerais.

2 INTRODUÇÃO

Quando se propõe a inclusão de alunos surdos no ensino regular, surgem vários questionamentos sobre as práticas escolares desenvolvidas nas escolas que colocam em dúvida se essa experiência é capaz de incluí-los. De fato, no contexto escolar, essa ação se configura como outra forma de mascarar a exclusão.

Nesta pesquisa procuramos investigar de que forma as escolas públicas municipais de Belo Horizonte estão se organizando para favorecer a inclusão desses alunos, considerando como objeto de análise o contexto em que o trabalho pedagógico do intérprete de Libras passa a ser desenvolvido com a chegada dos alunos portadores de necessidades especiais.

Inicialmente, consideramos que, para viabilizar o processo da inclusão desses alunos no ensino regular, está prevista uma reestruturação do sistema de ensino, para que as escolas públicas possam adequar-se às suas diferentes necessidades de aprendizagem. Essa reestruturação deve ocorrer por meio da elaboração de projetos

pedagógicos que se apoiarão, em cada escola, no reconhecimento dos tipos de necessidades educacionais dos alunos que recebem. Isso significa que a reorganização dos projetos pedagógicos das escolas deve considerar, entre outros aspectos, a possibilidade da interação dos alunos por meio da Língua de Sinais, a presença de professores capacitados para o atendimento das necessidades especiais dos alunos e o apoio de um Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, além de espaços e recursos didáticos apropriados a esses fins. Portanto, para que a inclusão aconteça, torna-se necessário que sejam previstos diferentes tipos de apoios e suportes aos alunos, além das necessárias adequações curriculares, para que todos tenham, de fato, oportunidades semelhantes de aprendizagem.

Dessa forma, podemos dizer que a implementação da política educacional, denominada como escola para “todos”, começa a ser concretizada com a entrada nas escolas públicas dos alunos que antes freqüentavam as escolas especiais e que, por essa razão, estavam excluídos do sistema regular de ensino. Contudo, sabemos que não basta garantir o acesso à escola pública para se reconhecer a existência de avanços na política educacional. É preciso também considerar quais são as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas, tendo em vista os desafios que os profissionais enfrentam quando têm que receber uma clientela tão diversificada, isto é, a “todos”.

Certamente, a política de inclusão exige novos posicionamentos dos profissionais, para que assim possam propiciar avanço na/à aprendizagem do aluno surdo. Nesse sentido, considerar a escola como espaço para “todos” deve apoiar-se na idéia de que as ações educativas inclusivas têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional e a interação que produz sentido para o aluno, pois é esta interação que contempla a sua subjetividade que é, ao mesmo tempo, construída por meio da linguagem no coletivo da sala de aula.

É neste contexto que se constata iniciativas no sentido de atender a um dos critérios fundamentais para a aprendizagem do aluno surdo: o uso da Língua de Sinais como meio de auxiliar as relações comunicativas inerentes ao contexto

pedagógico, no qual se inserem alunos surdos e ouvintes, professores ouvintes e o ILS.

Segundo os estudos de autores como Carlos Skliar (1999), Ronice Quadros (1997), Cristina Lacerda (2002), Regina Souza (2007), Nidia Sá (2006), a inserção da Língua de Sinais nas salas de aulas não significa a abolição da Língua Portuguesa como principal mediadora do processo de ensino e aprendizagem. A idéia defendida por esses pesquisadores é a de se criar um espaço escolar bilíngüe, no qual o uso da Língua de Sinais esteja associado à Língua Portuguesa. Para Skliar (1999), a proposta de educação bilíngüe para surdos pode ser definida como uma oposição às práticas clínicas⁷ e, ao mesmo tempo, através do reconhecimento político da surdez como diferença.

Para possibilitar a criação desse espaço escolar bilíngüe, condição para uma perspectiva educativa inclusiva, os sistemas públicos de ensino têm adotado, como solução ao impasse comunicativo, a contratação de profissionais que dominam a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Esses profissionais são designados nos quadros profissionais dos sistemas de ensino, como Intérpretes de Língua de Sinais, e atuam como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, ao se caracterizarem como um canal de interação na comunicação entre professores e alunos surdos.

A entrada do ILS como um novo profissional da Educação na sala de aula levanta a necessidade de se investigar os condicionantes que envolvem os processos de ensino e aprendizagem do surdo. Nesse sentido, as questões que envolvem a linguagem emergem como foco principal desse debate, uma vez que a função educativa do intérprete é a de mediação entre professor e aluno por meio da Libras. Conseqüentemente, o papel educativo do intérprete vem se tornando, cada vez mais, objeto de interesse nos estudos sobre o processo de aprendizagem dos alunos surdos. As principais pesquisas nessa área têm abordado principalmente os aspectos da proficiência lingüística em Língua de Sinais (PEREIRA, 2008): investiga-se a fluência do uso da Língua de Sinais/Língua Portuguesa por esses profissionais. Outros

⁷ Trata-se de uma prática educacional oriunda de um modelo médico que objetiva o aprendizado da fala oral das crianças surdas em supressão do uso da Língua de Sinais.

estudos têm procurado analisar o papel do intérprete na educação inclusiva (LEITE, 2004) e as questões que envolvem esse profissional e a geração de sinais na sala de aula (MARINHO, 2007). Nesse último caso, procura-se analisar as dificuldades e as limitações vividas pelo estudante surdo, Intérprete de Língua de Sinais e o professor, no que concerne ao ensino de Biologia.

Verifica-se, por outro lado, o pequeno número de estudos voltados para as questões relacionadas à *Tradução e Interpretação em Língua de Sinais*, mais especificamente, voltadas para a investigação das relações interacionais que ocorrem na sala de aula inclusiva e suas possibilidades de aprendizado. Esses estudos têm apontado para as estratégias comunicativas adotadas pelos participantes, e como o ambiente e as diferenças lingüísticas definem a participação de cada grupo lingüístico.

É diante da constatação de uma carência de estudos em torno desta temática sobre as relações interacionais ocorrentes na sala de aula, que a presente Dissertação de Mestrado se define, procurando compreender as relações que envolvem os alunos surdos e os ouvintes na sala de aula: parte-se do pressuposto que ocorrem diferentes tipos de interações na sala de aula entre os alunos surdos e os alunos ouvintes, assim como entre o professor e os alunos, todas elas mediadas por um ILS.

Assim, considero que a inclusão é uma temática complexa, visto envolver mais que o ingresso de alunos portadores de necessidades especiais, em especial, de alunos surdos, foco desse trabalho. Torna-se, portanto, fundamental refletirmos sobre o lugar que ocupa o aluno surdo nas práticas escolares inclusivas e sob esta perspectiva verificarmos o papel do intérprete na mediação de sua aprendizagem.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo, apresentarei alguns dados sobre a atual política educacional de inclusão para o aluno com surdez e desenvolverei um breve panorama histórico sobre a educação dos surdos no Brasil. Iniciarei apresentando informações sobre a primeira escola de surdos, o INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, cuja criação e cujo desenvolvimento possibilitaram a determinação de diretrizes de ensino às futuras escolas especiais e comuns de surdos, tanto no âmbito público e/ou privado. Analisarei, em seguida, as propostas para a educação do aluno surdo desenvolvidas no estado de Minas Gerais, e finalizando com uma reflexão acerca das finalidades educacionais dos projetos educacionais inclusivos para os portadores de surdez desenvolvidos pela Prefeitura de Belo Horizonte.

1.1 OS AVANÇOS DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS

Considero importante iniciar este capítulo destacando alguns fatos históricos da educação de alunos surdos, associando-os aos projetos educacionais que foram desenvolvidos. Para analisar as finalidades de formação definidas por esses projetos, recorrerei às contribuições dos estudos de Capovilla e Raphael (2001), que afirma que a educação de surdos tomou diversos caminhos.

Em 1880, acontece o Congresso de Milão e uma de suas determinações era a proposta pedagógica conhecida por *Oralismo*, na qual se enfatiza o ensino da língua oral, o método verbotonal, por meio do qual a fala é ensinada através de estimulação da motricidade e de todos os canais sensoriais, objetivando a expressão oral, a fala para que ela aconteça da forma mais natural possível. Esta proposta educacional perdurou por cerca de um século nas escolas especiais para alunos com surdez. Em 1970, surgiu como proposta educacional a *Comunicação Total*, que procurou desenvolver todas as habilidades da comunicação: como fala, audição, os sinais, leitura, escrita e outros recursos. A partir do final dos anos 90, o *Bilingüismo* emerge,

defendendo o uso de duas línguas por uma mesma pessoa, sendo essa a nova proposta educacional para o surdo.

1.2 ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante séculos, a história da educação de surdos apoiou-se no pressuposto de que esses alunos não eram sujeitos educáveis, pois não podiam fazer uso da fala. Capovilla e Raphael (2001) explica que tal pressuposto apoiou-se em diversos trabalhos da antiguidade e em trabalhos contemporâneos. Um deles é o trabalho de Aristóteles, que defendia que o aprendizado era proveniente da audição. Outro trabalho citado por Capovilla e Raphael (2001) é o do apóstolo Paulo, em cartas aos Romanos, no qual se faz referência à fé, que provém do *escutar* as palavras de Cristo. A lingüística do Século XIX também disseminava a crença de que o raciocínio depende da linguagem; contudo, a linguagem plena teria de ser oral. Saussure concebia a Língua de Sinais como inferior e imprópria para estudos, pois considerava essa língua sem uma estrutura hierárquica, uma gramática ou uma forma de abstração.

Capovilla e Raphael (2001) relata que coube à Psicologia o reconhecimento do status da Língua de Sinais. Foi Wilhelm Wundt, o fundador da Psicologia Experimental, o primeiro a defender a Língua de Sinais como idioma autônomo e a considerar os surdos como um povo com cultura própria. Para entendermos um pouco da história dos espaços físicos e os projetos pedagógicos utilizados em cada tempo, faz-se necessário entender as abordagens utilizadas na educação de surdos.

1.2.1 O Oralismo

A abordagem educacional *oralista*, segundo Soares (1999), é aquela que busca capacitar a pessoa surda para utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística: a abordagem *oralista* parte do princípio que o portador da surdez, mesmo apresentando baixo nível de percepção auditiva, pode fazer uso da língua oral tanto nas relações sociais como em todo o

processo educacional. A aquisição da língua oral-auditiva de que se fala aqui é a aquisição da Língua Portuguesa falada.

Essa abordagem educacional é criticada por Skliar (1999), Goldfeld (2002), Fernandes (1987), entre outros, que explicam tratar-se de uma tentativa de se fazer com que a língua oral-auditiva seja a primeira língua dos sujeitos surdos, ou, então, a sua única língua. Trata-se de uma perspectiva educacional restrita, pois não sendo a língua natural e não alcançando os canais visuais para recepção, a aquisição da língua oral, muitas vezes, não alcança o sucesso esperado.

As crianças ouvintes não têm dificuldades para adquirir os sons da língua oral-auditiva e suas regras gramaticais, mas crianças surdas precisam de ajuda especial, submetendo-se a um trabalho de reabilitação, que consiste em aproveitar seus resíduos auditivos e possibilitá-los a discriminar sons. Seguem uma seqüência de treinamentos fono-articulatórios estafantes e que, nem sempre, possibilita se chegar ao objetivo maior, isto é, a fala compreensível.

Na segunda metade do Século XVIII, na Europa, segundo Capovilla e Raphael (2001), havia dois métodos de ensino de surdos: o método francês, do Abade Charles L'eppe, no qual se utilizava um sistema de sinais; e o método alemão de Heinicke, que priorizava o desenvolvimento do *oralismo*.

Com o Congresso de Milão, em 1880, banuiu-se definitivamente a Língua de Sinais, e passou-se a enfatizar excessivamente o ensino da língua oral na educação de surdo. O palco dessa filosofia de ensino *oralista*, a partir do Congresso de Milão, se estendeu à todas as instituições educativas do Brasil. Essa filosofia se estendeu até a década de 80, e atualmente ainda pode ser encontrada, implicitamente, na prática de muitos educadores de surdos.

O objetivo que guiava as práticas educacionais do *oralismo* é do de integrar a criança surda na comunidade ouvinte, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral, de falar o Português. Assim, parte-se do pressuposto que, ao integrar o surdo no mundo dos ouvintes, será permitido o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Faz-se importante ressaltar que o desenvolvimento almejado pela abordagem *oralista* é conseguido por meio de métodos que promovem treinamentos intensivos e desgastantes para que o surdo adquira a fala e a competência lingüística oral. Além disso, os profissionais *oralistas* acreditavam que, ao assumir tal postura, diante da educação de surdos, estariam atingindo o objetivo maior: a importância da linguagem.

A noção de linguagem, na visão dos defensores dessa filosofia, restringe-se à Língua Oral. Seguindo essa idéia Couto (1991, p. 16) afirma que “não é possível ensinar a linguagem, apenas dar condições para que esta se desenvolva espontaneamente na mente, a seu próprio modo”.

Por outro lado, critica-se que o *Oralismo* beneficia uma ínfima parcela daqueles que se submetem a ele. Apesar das intenções positivas subjacentes a esse método, os dados de diversos estudos comprovam que os objetivos esperados, em termos de desenvolvimento da fala, leitura e escrita, não foram atingidos. São poucos os alunos surdos que alcançam uma oralização compreensível, e nem tudo o que os ouvintes *oralizam* é por eles entendido. Isso ocorre porque a leitura labial é uma arte difícil de ser realizada e que requer muitos e muitos anos de treino e experiência para que se alcance a compreensão de uma percentagem razoável de uma conversa ou de um programa televisivo, por exemplo. Esse fato pode ser constatado nos estudos de Lacerda e Mantelatto (2000):

Os casos realmente bem-sucedidos nessa perspectiva terapêutica infelizmente são poucos. Alguns surdos chegam a falar bastante bem e a desenvolver estratégias para uma convivência satisfatória no mundo ouvinte, contudo, trata-se da minoria. A maioria desenvolve uma fala pouco inteligível, não chegando a um desenvolvimento consistente da linguagem, sentindo dificuldades em sua inserção no mundo ouvinte e desadaptados do mundo das pessoas surdas.

Outros trabalhos também contestam a eficácia do método do *Oralismo*. Botelho (2002) e Skliar (1999) argumentam que um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente conseguem *oralizar* de forma inteligível. Os autores explicam ainda que o som das palavras pronunciadas pelo o surdo é recebido

com estranhamento pelos ouvintes e que, por isso, a maioria dos surdos se sente desencorajada a *oralizar* fora do seu círculo de amizade.

Botelho (2002), ao pesquisar a escrita e a leitura dos surdos que se submeteram ao método *oralista*, verificou que a maior parte dos sujeitos surdos apresentava baixo nível de letramento. Apenas uma parcela mínima revelava um nível de leitura apropriado à sua idade, e a outra não correspondia à idade cronológica e nem ao grau de escolarização, devido às habilidades de leitura labial serem insatisfatórias, causando deficiências sérias em outras áreas de conhecimento.

Capovilla e Raphael (2001, p. 1481-1482) também contesta os resultados positivos do método *Oralista*, apontando para os seus baixos índices de eficiência:

É preciso reconhecer que o papel central da linguagem para o desenvolvimento humano nunca foi negado por qualquer método, quer oralista ou quer de sinal. De fato, a ênfase no ensino da língua oral por parte dos oralistas era conseqüência direta de sua consciência da devida importância da linguagem e da competência lingüística. O método oralista objetiva levar o Surdo a falar e a desenvolver a competência lingüística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes. Entretanto, apesar das intenções de integração, não se pode dizer que o método oralista tenha tido sucesso indiscutível em atingir seus objetivos, quer em termos de desenvolvimento da fala, quer da leitura e escrita. Em todo o mundo, apenas um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue oralizar de modo suficientemente inteligível a terceiros.

Perante tantas denúncias sobre os seus resultados negativos, em 1980, profissionais que trabalhavam com a educação de surdos, deram um ultimato à filosofia de ensino *oralista*: ou ela apresentava melhores resultados ou ela deveria ser descartada em favor de uma outra filosofia de ensino baseada em sinais naturais.

De fato, podemos perceber que durante a implantação dessa proposta educacional foram desenvolvidos vários métodos e equipamentos tecnológicos que tentaram garantir o sucesso do ensino oral, a criação do aparelho auditivo é uma dessas tentativas. Nos anos 70, buscou-se uma intervenção precoce na educação do surdo e se desenvolveu novos métodos de ensino de gramática; nos anos 80, surgiu um programa de computador para auxiliar a fala; e na década de 90, até os dias

atuais, o destaque são os implantes cocleares e os programas de treino auditivo nos primeiros anos de vida.

Na verdade, são estipulados padrões de estética, comportamento e opiniões mais aceitáveis socialmente, que acabam se infiltrando na forma de ser, pensar e agir dos surdos. Não existe uma prática para se refletir sobre os ângulos diversos que envolvem a surdez e para se colocar no lugar do outro a fim de se compreender suas necessidades e potencialidades. Essa forma do *oralismo*, adotada por diversos educadores e familiares para encarar os fatos que envolvem a surdez, apóia-se numa suposta conduta de “boas intenções”, por meio da qual acredita-se que o surdo é capaz de falar. Essa visão ainda está enraizada em propostas educativas da sociedade atual. Skliar (1999) denomina esse tipo de comportamento de *Ouvintismo*, pois busca aproximar o surdo de um modelo ouvinte, considerado normal e aceitável.

Mesmo existindo a consciência de que é uma metodologia falha no sistema educacional, os referenciais de cada um vem sempre em primeiro lugar, porque são eles que podem dar sentido às suas reflexões. O maior risco de não se entender essas questões é, em se apropriando das tendências educacionais mais amplas, fazer uma simples transposição para o ensino de surdos, tanto em termos metodológicos, quanto curriculares, e é o que ainda ocorre no sistema de ensino. Podemos afirmar que embora atualmente o *Oralismo* mostre-se como uma perspectiva educacional agonizante, ainda é possível encontrá-la como referência de algumas propostas educativas para surdos.

Parece-nos contraditório falar sobre a questão biológica da surdez quando se tenta marcar um discurso da diferença. Entretanto, não se pode negar que o aspecto orgânico é o desencadeador dos fatores de ordem sócio-cultural que dão características próprias às pessoas surdas. Infelizmente, a tradição clínica na área, que buscava utilizar procedimentos terapêuticos, desconsiderando as implicações culturais da surdez, originou formas preconceituosas que estiveram (ainda estão, em alguns casos) presentes também nos ambientes mais próximos dos surdos, como as escolas, por exemplo.

Até bem pouco tempo atrás, todas as políticas institucionais voltadas para essas pessoas não só sugeriam o uso da terminologia deficiente auditivo ou portador de deficiência auditiva, como também negavam aos surdos o direito de conviverem entre si, de organizarem-se em grupo e/ou associações, de tornarem-se cidadãos, porque não lhes era permitida a apropriação da Língua de Sinais. Eles eram vistos e tratados como “doentes” e todos os esforços eram empreendidos no sentido de torná-los sãos, de normalizá-los. Embora fossem adotados todos os recursos para reparar a deficiência auditiva, ainda assim tal recurso mostra-se bastante aquém do objetivo principal, que é dar ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem.

O *Oralismo* imperou por um bom tempo na educação de surdos, e só passou a ceder lugar à *Comunicação Total*, por pressão da comunidade surda, quando se aprofundaram as questões teóricas sobre as línguas de sinais e foram iniciadas defesas dessas línguas como um meio de ensinar o surdo.

1.2.2 A Comunicação Total

Como uma das tentativas de ultrapassar o *Oralismo* e se criar uma abordagem que considerasse a Língua de Sinais, surgiu a filosofia *Comunicação Total*. Ganhando força nos anos 70, Soares (1999) salienta que essa perspectiva educacional representa um momento de transição entre o *Oralismo* e o *Bilingüismo*. Nesta visão, é enfatizada a comunicação como necessidade premente a ser satisfeita, subentendendo-se uma defesa da utilização de todos os recursos disponíveis para estabelecer um contato efetivo com a pessoa surda que, por seu impedimento sensorial, tem dificuldades comunicativas; daí, mais especificamente, a designação *Comunicação Total*. Neste sentido, não deve ser entendida, portanto, como se fosse um método: essa alternativa se institui por pressupostos fundamentais, a partir dos quais organiza seus métodos e modos de atuação.

Entre seus pressupostos, a surdez é vista como a diferença entre ouvir e não ouvir, sem importar com os dados orgânicos que a surdez implica. Assim, a

Comunicação Total encara o surdo não somente como um portador de patologia de ordem médica, mas como uma pessoa que se relaciona socialmente e afetivamente, sendo a família um fator importantíssimo para compartilhar a construção de valores e significado, formando, em conjunto com a criança, através da comunicação, sua subjetividade.

Para Ciccone (1990), a filosofia educacional da *Comunicação Total* defende o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até o uso da Língua de Sinais. A sua prática, enfim, enfatiza o uso da Língua de Sinais e a leitura orofacial.

Na *Comunicação Total*, em oposição ao *Oralismo*, não se acredita que somente o aprendizado da língua oral seja o suficiente para assegurar o pleno desenvolvimento do surdo, utilizando-se, além da Libras, a datilologia (alfabeto manual), o Português sinalizado bimodal (utiliza o léxico da Língua de Sinais com a estrutura sintática do Português) e o Pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, a Libras e o português).

A grande diferença entre a *Comunicação Total* e as outras filosofias educacionais é a defesa da utilização de qualquer recurso lingüístico – Língua de Sinais e língua oral-auditiva ou de outros recursos – teatro, ilustração etc., para facilitar a comunicação. Portanto, como o próprio nome já mostra, essa filosofia privilegia a comunicação em todos os sentidos, buscando-se estabelecer a interação.

Mesmo com todos os esforços desenvolvidos, o objetivo do *Oralismo* não conseguiu oferecer condições para o surdo desenvolver satisfatoriamente a sua linguagem. Como consequência, tornou-se mais atraente a idéia de permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem por outra filosofia educacional que possibilitasse todo e qualquer meio de aprendizagem, incluindo os próprios sinais.

Segundo Capovilla e Raphael (2001), sob a perspectiva dessa nova filosofia educacional, surgiram diversos sistemas de sinais com o objetivo central de aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial. Esses sistemas procuravam auxiliar a compreensão da língua falada e melhorar o desempenho do surdo na leitura e escrita. O autor esclarece que um dos recursos utilizados nesta

filosofia é o uso do vocabulário da Língua de Sinais, adicionando-o aos aspectos da língua falada. Sua característica mais importante é que nela a ordem de produção de sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente.

Sistemas de sinais podem ser empregados simultaneamente à língua falada, e permitem transmitir à criança surda algumas regras das línguas faladas que aparecerão na escrita que ela deverá aprender. Assim, a estrutura das sentenças construídas por meio de sistemas de sinais transfere-se mais facilmente à língua escrita do que a das mensagens em Língua de Sinais, já que estas apresentam uma estrutura gramatical bem diversa da estrutura das línguas orais.

O uso do vocabulário da Língua de Sinais na estrutura sintática da Língua Portuguesa é conhecido como português sinalizado. Esse sistema objetiva formar compostos de sinais básicos e sinais de partes de palavras, como afixos, prefixos e assim por diante. A composição das sentenças forma uma artificialidade semântica, tentando codificar o significado e inventar sinais de marcação para as formas flexionadas do português sinalizado, reforçando que o fator desfavorável da *Comunicação Total* é o de exigir um esforço do aprendiz, e que os resultados são insatisfatórios devido à precariedade do português sinalizado como meio principal de comunicação. Isso se deve ao fato de que, nesse sistema, pretende-se sinalizar, com marcadores, alguns aspectos complexos da língua falada, tais como os mecanismos de concordância verbal, de concordância nominal, de regência verbal e de regência nominal.

Essa filosofia, de fato, conseguiu aumentar a visibilidade da língua falada para além da leitura labial, da compreensão da língua falada e da aplicação da língua escrita, no entanto, outros aspectos críticos que começaram a surgir: ao apoiar o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas da fala, percebeu-se que, na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da Língua de Sinais. A comunicação entre surdos e ouvintes aumentou, mas as habilidades de leitura e escrita continuavam muito mais limitadas que o esperado.

Capovilla e Raphael (2001) cita que na década de 70 os pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague desenvolveram duas pesquisas que utilizavam como procedimentos filmar as conversações entre surdos em Língua de Sinais e filmar as professoras do Centro enquanto ministravam aulas aos seus alunos, falando e sinalizando ao mesmo tempo. Enquanto a primeira pesquisa detectou a existência de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas da Língua de Sinais, a segunda pesquisa permitiu uma outra descoberta mais desconcertante. Procurando descobrir o motivo do insucesso dentro de sala de aula, os pesquisadores propuseram aos professores filmados que assistissem às aulas filmadas, mas sem o som da fala. Para a surpresa geral, foi descoberto que quando estavam impossibilitadas de ouvir a fala que acompanhava a sua sinalização, as professoras apresentavam uma grande dificuldade em entender o que elas mesmas sinalizavam. Tal pesquisa levou às próprias professoras perceberem que quando sinalizavam e falavam, simultaneamente, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações. Assim, esses dados possibilitaram que se concluísse que as crianças surdas tinham uma amostra incompleta e inconsistente do uso de uma língua - oral e/ou de sinais. Conseqüentemente, as crianças não estavam se tornando bilíngües, mas sim hemilíngües: não tinham acesso a qualquer uma das línguas, e não conheciam os limites entre uma e outra.

Como avanço, podemos afirmar que a *Comunicação Total* admitiu o uso de sinais em sala de aula. Contudo, devido à inadequação do seu método – o uso simultâneo de duas línguas – não possibilitou a aquisição da leitura e da escrita na criança surda: o surdo não adquiriu/aprendeu nem a Língua Portuguesa e nem a Língua de Sinais.

Por outro lado, durante a vigência dessa filosofia educacional, as pesquisas desenvolvidas abriram portas para as descobertas das riquezas lingüísticas de sinais, e disseminaram a necessidade de se compreenderem as complexidades dessas línguas. Mais uma vez, abre-se um novo olhar para educação de surdos e surge um novo espaço para uma nova filosofia, o *Bilingüismo*.

1.2.3 O Bilingüismo

Com a descoberta e o reconhecimento dos sinais como uma língua, é que se começa a pensar na possibilidade de um Ensino baseado no uso dessa língua natural dos surdos. Assim, surge a proposta educacional bilíngüe, que propõe que a língua falada e a Língua de Sinais sejam utilizadas na educação de surdos, desde que separadamente, considerando-se a estrutura gramatical de ambas as línguas.

No *Bilingüismo*, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua natural e na língua escrita do país a que pertence. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua, e ler e escrever fluentemente no idioma do país em que vive. A educação bilíngüe exclui o objetivo de levar o surdo a ser capaz de articular a fala, dando-lhe, ao contrário, o direito de escolha no ato comunicativo. Isso significa que o surdo pode sinalizar, escrever, oralizar e utilizar os serviços de um intérprete ouvinte.

Portanto, quando falamos em surdos bilíngües, estamos falando de sujeitos surdos que dominam tanto a Língua de Sinais quanto a Língua majoritária em sua modalidade escrita e/ou falada. Esse domínio sempre será maior em uma das línguas, pois é raro que um surdo domine plenamente Libras e Português. Segundo Goldfeld (2002, p. 43), a idéia dos surdos como uma comunidade com cultura e língua próprias é o conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz:

A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Tendo em vista esse pressuposto, a filosofia educacional do *Bilingüismo* defende a tese de que a criança seja “mergulhada” desde tenra idade na Língua de Sinais, para que possa atingir suficiente desenvolvimento lingüístico e cognitivo. É esse desenvolvimento que lhe possibilitará, mais tarde, fazer uso da Língua de Sinais

como metalinguagem para a aquisição das habilidades de leitura e escrita alfabética e, se assim o desejar, também da oralização.

Como o *Bilingüismo* ainda está em passos lentos no Brasil, hoje, pode-se afirmar que os surdos que utilizam a língua majoritária não o fazem somente para se parecerem com os ouvintes. Utilizar a Língua majoritária é necessário para ingressar no mercado de trabalho em um mundo globalizado e capitalista, e o seu aprendizado é um direito assegurado a todo cidadão brasileiro. Na verdade, existem dois motivos principais que levam os sujeitos surdos a se tornarem bilíngües: a vontade de interagir e ter livre intercuro entre surdos e ouvintes e a necessidade econômica de se inserir no mercado de trabalho. Em ambos os casos, ser bilíngüe só aumenta as oportunidades – sociais, econômicas, interativas e lingüísticas – das pessoas surdas.

De qualquer forma, tornar-se bilíngüe é uma opção muito íntima dos indivíduos surdos. Fernandes (2003, p. 55-56) explica que:

Os últimos cem anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos, e, também, como não formar educadores de surdos. Sabemos da importância da língua como instrumento de comunicação, mas também de seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos. Temos consciência de que a Língua de Sinais tem o seu posto garantido de fato, embora muitas vezes ainda não de direito. Sabemos, também, da importância da aquisição da Língua Portuguesa. Mas ainda não está claro, para muitos dos profissionais de nossa área, que bilingüismo na educação não se confunde ou não se deve confundir com gramaticalidade, com a mera aquisição de duas línguas no espaço escolar.

Por isso, o *Bilingüismo* como proposta educativa defende o direito das crianças surdas de terem contato com sua língua e com sua cultura. Esse direito só será de fato assegurado caso a Língua de Sinais não seja tratada como um mero acessório na educação dessas crianças, mas como instrumento e condição de sua aprendizagem. Fernandes (2003, p.56) ainda ressalta que

“Educação bilíngüe” passou a ser uma expressão usada pela grande maioria dos educadores. Tememos, no entanto, que não em sua real acepção. Os princípios que regem o que entendemos por bilingüismo na educação não podem ser confundidos, em sua essência, com a mera inclusão da Língua de Sinais na sala de aula, ao lado da Língua

Portuguesa, ou, pior ainda, da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para a Língua de Sinais.

O bilingüismo, portanto, é considerado atualmente a forma mais eficaz para que o sujeito surdo possa desenvolver-se cognitivamente e interagir com os ouvintes. O bilingüismo para os surdos, no entanto, atravessa a fronteira lingüística, incluindo o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, em uma visão multicultural (Skliar, 1999) .

Para Skliar (1999), as escolas que possuem uma visão bilíngüe têm uma tarefa difícil, pois precisam reconhecer as necessidades oriundas da pessoa com surdez. Nesse sentido remete à questão cultural da surdez, o que nos leva a pensar sobre uma reorganização curricular na/da educação de surdos, que contemplaria aspectos culturais relevantes para o surdo na perspectiva de formação de sua identidade.

Para melhor ilustrar o texto, explicitarei os dados analisados em pesquisa realizada por Capovilla e Raphael (2001) em um programa dinamarquês de pesquisa que acompanhou, filmando, durante oito anos, o desenvolvimento da aquisição da Língua de Sinais e da língua oral – em suas modalidades faladas e escritas – por nove crianças surdas, de seis a quatorze anos, sob a filosofia da educação bilíngüe.

No programa acima mencionado, foi definido que o primeiro ano seria dedicado ao desenvolvimento da Língua de Sinais como Língua materna. Para avaliar o nível de desempenho das crianças em sinais, eles usaram uma tarefa de descrição de desenhos animados de televisão. Verificaram, nas crianças de sete anos de idade, que apenas duas dessas crianças usavam fluentemente os sinais de acordo com a sua idade. Dois anos depois, sete das nove crianças dominavam fluentemente a Língua de Sinais, sendo que apenas duas apresentavam um nível de sinalização não condizente com a sua idade. Todas as crianças apresentavam uma grande expansão de vocabulário de sinais, conhecendo a gramática da Língua de Sinais e sendo capazes de contar uma estória sem as hesitações na escolha de sinais apropriados. Os pesquisadores solicitaram às crianças que contassem, em sinais, suas

férias de verão, e constataram que, quanto mais livre a comunicação, mais informativo e representativo era o nível de desempenho lingüístico das crianças.

No segundo ano do programa, a língua oral – em suas modalidades falada e escrita – foi introduzida como segunda língua. As crianças foram divididas em dois grupos, conforme o seu desempenho. Todos os recursos possíveis foram empregados para o ensino da leitura e da escrita: Língua de Sinais, Língua falada, textos escritos, correção da fala, exercícios de articulação, leitura labial e a soletração digital e ritmo de fala. As atividades com a língua oral-auditiva consistiam na escolha de uma estória pelos alunos: o professor escrevia as sentenças no quadro-negro e pedia para as crianças lerem em voz alta e tentarem traduzi-las para a língua dinamarquesa em termos de significado geral. O professor explicava o conteúdo e o significado das palavras através da Língua de Sinais; as crianças discutiam a leitura na conversação normal, e depois era solicitado que elas lessem individualmente. Por fim, o professor fazia perguntas sobre a estória e os alunos tinham que responder na mesma língua usada pelo professor.

O programa foi considerado um sucesso por apresentar importantes resultados positivos no processo de alfabetização de alunos surdos: aos doze anos de idade, cinco das nove crianças apresentavam um nível de leitura igual ao das crianças ouvintes; e aos quatorze anos, sete dos nove alunos conseguiam ler com certa fluência os textos. Uma explicação importante para a obtenção desses resultados foi o uso do telefone de texto (TDD – telefone adaptado para o surdo, que possibilitava o envio de mensagens pelo celular e fax), considerado como o maior agente motivador para a aquisição da escrita fluente.

Assim, e graças a esses resultados positivos do programa, o *Bilingüismo* passou a ser aceito pelo governo dinamarquês; e quando há um diagnóstico de nascimento de recém-nascido surdo, os pais são imediatamente encaminhados às escolas que ensinam Língua de Sinais. O objetivo desse encaminhamento é para que sejam orientados acerca das providências necessárias para que seus filhos surdos possam ser colocados o mais cedo possível em creches e pré-escolas, com a finalidade

da socialização precoce com outras crianças surdas e para que, dessa forma, iniciem mais cedo o processo de aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais.

Essa experiência educacional, vivida na Dinamarca, passou a ser considerada como referência nos estudos sobre a aprendizagem de alunos surdos, sendo apontada como uma possibilidade de mudança na educação no sentido de se considerar o respeito à diversidade. Influenciada por essa experiência educacional, também no Brasil passou-se a aceitar que a aprendizagem escolar e a aquisição da língua falada e escrita possam desenvolver-se orientadas sob a filosofia do *Bilingüismo*, isto é, passou-se a se considerar que a criança tenha a oportunidade de crescer em interação com sinalizadores competentes. Além disso, percebe-se o reconhecimento da importância do professor e dos pais em aprender e utilizarem, como instrumento de ensino da leitura e da escrita, a Língua de Sinais.

Finalmente, com aprovação em lei, a Língua Brasileira de Sinais - Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 -, passou a ser reconhecida pelo Governo Federal e passou a orientar as atuais políticas educacionais. De tal maneira, conquistou-se no campo jurídico a garantia de que a comunidade surda possa contemplar o direito de ser diferente. Essa lei também torna obrigatório o ensino de Libras aos estudantes de Fonoaudiologia, Pedagogia e Magistério, além de sugerir a importância da atuação profissional do intérprete, visando respeitar a condição lingüística especial dos surdos. Neste contexto, na educação de alunos surdos torna-se essencial discutir a importância, o papel e as possibilidades de atuação desse profissional nas escolas regulares.

1.3 OS AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO

Buscando informações na História da Educação sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o início do Século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes refletiram mudanças na atitude dos grupos sociais que se concretizaram em medidas educacionais que se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e o Brasil.

Contudo, até o Século XIX, segundo Mazzota (2005), ainda se utilizavam diversas expressões negativas para se referir ao atendimento educacional aos portadores de deficiências, tais como a Pedagogia de Anormais; Pedagogia Teratológica; Pedagogia Curativa ou Terapêutica; Pedagogia da Assistência Social; e a Pedagogia Emendativa. Já com o título de Educação de Deficientes, encontram-se registros de atendimentos com vários sentidos: abrigo; assistência; terapia etc.

Por todas essas razões, devemos ter cuidado ao analisar as medidas jurídicas e as ações políticas destinadas à educação dos alunos surdos, já que esses registros históricos apontam para uma ênfase de caráter assistencialista nessa área e que não as enquadram como ações propriamente educativas.

1.3.1 As diretrizes nacionais para a educação

No Brasil, podemos destacar dois períodos da educação especial, conforme define o autor Mazzota (2005): i) de 1854 a 1956 – período de iniciativas oficiais e particulares isoladas; ii) de 1957 a 1993 – período de iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O primeiro período (1854-1956) é marcado pela criação da primeira escola para surdos, em 26 de setembro de 1857, por D. Pedro II, da Lei nº 839, promulgada sob a orientação de Sr. Ernest Huet, um cidadão francês, surdo, professor que se tornou o fundador do Imperial Instituto de Surdos-mudos, no Rio de Janeiro. A

referida escola caracterizou-se, segundo Mazzota (2005), como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e para o ensino profissionalizante.

Mais tarde, devido à necessidade de se constituir em medidas em termos nacionais, tendo em vista o alto número de portadores de deficiência sem acesso à educação - constatado em 1872, através de uma pesquisa solicitada pelo Imperador - foi convocado, em dezembro de 1883, o Primeiro Congresso de Instrução Pública. Entre os temas discutidos nesse congresso estavam a sugestão para a elaboração de um currículo e a discussão de propostas para a formação de professores para cegos e surdos.

Mazzota (2005) relata que até a metade do século XX, em meados de 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial aos deficientes mentais. Mazzota aponta também a existência de quatorze outros estabelecimentos de ensino regular, um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendendo alunos com outras deficiências.

Dentre as instituições de ensino regular e as instituições especializadas, podemos destacar as seguintes instituições especializadas na educação do surdo, criadas no país: em Minas Gerais, destaca-se o trabalho realizado na Escola Estadual Pestalozzi, especializada no ensino de deficientes auditivos e criada em 1935, pelos esforços da Professora Helena Antipoff; em São Paulo, temos a criação, em 1929, do Instituto Santa Terezinha, escola particular. Posteriormente, em 1951, foi instituída, em São Paulo, a Escola Municipal Helen Keller,⁸ como o primeiro Núcleo Educacional para crianças surdas. Também, em São Paulo, foi fundado em 1954, o Instituto Educacional São Paulo, entidade particular e sem fins lucrativos, cuja principal característica era a atuação dos próprios pais dos alunos⁹ como professores.

⁸ As atividades desenvolvidas por esta escola especial levaram à criação, em 1988, de mais quatro escolas municipais de educação infantil e uma de Ensino Fundamental, o antigo 1º grau, para deficientes auditivos da rede municipal de São Paulo.

⁹ Em 1969, o Instituto foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da PUC-SP. A partir daí, passou a ser conhecida como DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação.

No segundo período (1954–1993), conforme relata Mazzota (2005), a educação aos excepcionais foi assumida pelo Governo Federal, com criação de campanhas específicas. Apresentam-se, a seguir, alguns dados referentes à educação da pessoa surda.

O Imperial Instituto de Surdos-Mudos, com base na Lei nº 3198, em 1957, passa a ser denominado INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, voltado para a educação literária e para o ensino profissionalizante de meninos surdos de 7 a 14 anos. No mesmo ano, em 3 de dezembro, é instituída a C.E.S.B – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, criada pelo Decreto Federal de nº 42.728. Essa campanha foi instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, e tinha como finalidade “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e à assistência no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”.¹⁰

Em 1974, Rocha (2006) explica que com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos, como desdobramento do Parecer nº 848/72 do CFE – Conselho Federal de Educação – (Mazzota, 2005). Em retorno a esse parecer, o Ministério da Educação e Cultura solicitou ao Conselho Federal da Educação o fornecimento de subsídios para a solução dos problemas da educação especial.

Essas discussões seguiram até a criação, no Ministério da Educação e Cultura, do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil. O CENESP foi criado mediante o Decreto nº 72.425, em 3 de julho de 1973, com sede no Rio de Janeiro, com a finalidade de promover, em todo o Brasil, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Passou a ser integrante do acervo financeiro, acervo pessoal e patrimonial do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em 1986, pelo Decreto de nº 93.613, o CENESP foi transformado em SESPE – Secretaria de Educação Especial, e sua coordenação foi transferida para Brasília, com

¹⁰ Decreto Nº 42.728/57, Artigo 2º.

a aprovação de um novo regimento. Reestruturando o Ministério da Educação, em 1990, fica extinto o SESPE: as atribuições à educação especial passam a ser da SENEb – Secretaria Nacional da Educação Básica.

Com a aprovação da estrutura regimental do Ministério da Educação, o Decreto nº 99.678, de 1990, incluiu como órgão do SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competências específicas relativas à educação especial. Assim, o Instituto Nacional de Educação de Surdos fica vinculado ao SENEb para fins de supervisão, mas transforma-se em um órgão autônomo.

No final de 1992, outra reorganização dos Ministérios e uma nova estrutura reaparecem, ao surgir a SEEP – Secretaria de Educação Especial, que se torna um órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto, a partir da promulgação da Lei nº 8.490. Um dos documentos mais importantes elaborados pela Secretaria de Educação Especial, publicado em dezembro de 1993, foi o PNEE – Plano Nacional de Educação Especial –, que estabeleceu objetivos específicos e gerais para a pessoa com deficiência. Esse plano orientou as atividades para o alcance dos objetivos definidos, e proclamou a luta visando garantir o direito de acesso educacional aos portadores de deficiência. Um dos mais importantes instrumentos a favor da educação brasileira foi o projeto de Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes de bases da educação brasileira.

Os movimentos políticos da comunidade surda começaram a tomar força quando a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – passou a ser dirigida por uma pessoa surda. Os dirigentes surdos, de várias entidades brasileiras, vincularam-se à FMS – Federação Mundial dos Surdos, que possui sede atual na Finlândia, e estabeleceram contatos com profissionais da educação de diversos países. A partir dessa lei, conseqüentemente, a comunidade surda organizou-se politicamente para pressionar os representantes legais de todas as instâncias para o reconhecimento de sua língua.

Como resultado dessa luta, em 2002, pela Lei nº 10.436, reconheceu-se e oficializou-se a Língua de Sinais como a Língua da pessoa surda e que, por isso, deveria ser usada e respeitada em todos os meios educacionais. Com base nesta lei,

abriu-se a porta para um movimento popular mais amplo que provocou, em todo o estado brasileiro, o reconhecimento da Libras. Com isso, surgiram outras leis que favoreceram o desenvolvimento educacional dos surdos, tais como:

- Criação do Plano Nacional de Educação pela Lei federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: aprovou-se nessa data o plano nacional de educação, ao mesmo tempo em que foram encaminhadas outras providências importantes para a política educacional. Seus objetivos e metas principais foram implantar, em cinco anos, e generalizar, em dez anos, o ensino da língua brasileira de sinais para os alunos surdos e sempre que possível para seus familiares e para o país.
- Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004: alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - em todas as etapas e modalidades da educação básica.
- Lei Nº 4.309, de 14 de abril de 2004: dispôs sobre o ingresso de pessoas com Deficiência Auditiva nas universidades públicas e estaduais.

Um dos mais importantes Decretos sancionados que possibilitou melhorias significativas para a educação do surdo foi o Decreto de nº 5626, aprovado em 22 de dezembro de 2005. Esse decreto regulamentou a Lei nº 10.436, ao dispor sobre a Libras – Língua Brasileira de Sinais – nas escolas do país. Cabe ressaltar que na educação do surdo, até a década dos anos 90, foi adotada, como método de ensino, pelos representantes da educação especial, a abordagem *Oralista*, considerada como a abordagem mais adequada e necessária para a normalização desse aluno. Os profissionais diretamente ligados aos alunos surdos que discordavam dessa proposta metodológica propunham mudanças, mas, geralmente, suas críticas não eram aceitas pelos representantes governamentais. Conseqüentemente, e diante da desconsideração dessas críticas, nas escolas especiais particulares, surgiu um movimento que passou a defender a liberdade de escolha pelo método educacional.

Por outro lado, esse movimento ficou restrito às escolas da rede particular de ensino, uma vez que as escolas especiais públicas seguiram as orientações das políticas do Governo Estadual.

1.3.2 As diretrizes educacionais do estado de Minas Gerais

Os primeiros movimentos voltados para a definição de diretrizes da educação especial no estado de Minas Gerais foram iniciados com o trabalho desenvolvido pela Professora Helena Antipoff que fundou, em 1935, a Sociedade Pestalozzi, cujo principal objetivo foi o de atender as crianças consideradas retardadas (deficientes mentais e surdas) e com condutas típicas de tal deficiência. Os alunos com problemas comportamentais ou incapacidades para aprendizagem complementavam as suas atividades escolares e de educação psicomotora com actividades manuais e agrícolas em regime de semi-internato. Com esse fim, a instituição operava oficinas diversas, hortas pedagógicas e serviços domésticos adaptados às necessidades dos jovens que frequentavam as suas aulas.

Posteriormente, em 1992, foi aprovada a primeira Instrução Normativa (Instrução nº 001/1992) que especificava os objetivos da formação dos alunos portadores de deficiências audiovisuais, determinando, conseqüentemente, que os professores de educação especial necessitavam ser formados com os conhecimentos específicos e relativos a cada área, sendo obrigatório ainda o domínio da Língua de Sinais e do Braille.

Cabe ressaltar que o Intérprete de Língua de Sinais passa a integrar o quadro de profissionais das escolas públicas no estado de Minas Gerais a partir de 1996: a possibilidade desta atuação profissional efetiva-se através da política de diretrizes educacionais, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual se afirma que todo suporte ao aluno especial deverá ser oferecido para o seu desenvolvimento escolar. No que se refere particularmente à educação do aluno surdo, a principal meta desse profissional era a de eliminar as barreiras comunicativas, possibilitando o acesso do surdo à comunicação. No entanto, é por

meio da Resolução de nº 451, publicada em 2003, Art. 7º, que a instrução ou a interpretação da Língua de Sinais – Libras – passa a ser considerada como um serviço complementar e/ou suplementar de apoio especializado: a partir deste ano, Estado de Minas Gerais define como serviço complementar a educação do surdo e a designação do Intérprete de Libras.

Contudo, durante o período de investigação, não foi possível localizar registros que indicassem qual a abordagem educacional e as diretrizes políticas propostas pelo Governo para a educação do surdo. Sabemos, apenas, por meio de contato com alguns profissionais que atuam nessa área, que foram adotadas, de forma isolada, diferentes metodologias educacionais, e que essas escolhas didáticas seriam oriundas dos projetos educacionais formulados internamente nas escolas especiais em que atuavam.

1.3.3 As diretrizes da educação de surdos no município de Belo Horizonte

No ano de 2000, a Câmara Municipal de Belo Horizonte, na administração do Prefeito Célio de Castro, promulgou a Lei Municipal nº 8.122, cujo parágrafo único define: o executivo providenciará para que a Linguagem Brasileira de Sinais – Libras – seja reconhecida como linguagem oficial no município.

Observa-se, portanto, e a partir da data da promulgação da Lei municipal 8.122/2000, que a política educacional para o atendimento do surdo, no município, é uma iniciativa recente. O município tinha como postura política o repasse das atividades educativas e de saúde da pessoa com deficiência para as instituições conveniadas. Hoje, suas diretrizes estão sendo formuladas a partir das práticas educacionais, aliadas às diretrizes do Governo Federal que defende a Educação Inclusiva.

Em busca de dados sobre a política municipal da Secretaria de Educação, via Internet, encontrei apenas informações sobre a inclusão de cerca de 1500 alunos surdos na rede municipal, além da descrição sobre algumas estratégias e ações desenvolvidas para a inclusão do portador de deficiência. Destacam-se as seguintes

informações: (i) prioridade de matrícula na Educação Infantil para crianças com deficiência; (ii) acompanhamento às escolas pela Equipe de Apoio à Inclusão de Pessoas com Deficiência, Condutas Típicas e Altas Habilidades; (iii) equipamentos, recursos materiais e humanos e adequação da rede física; (iv) criação do CAP-BH – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, que oferece transcrição em Braille, capacitação para uso de computadores, softwares apropriados e produção de materiais; (v) escolarização de surdos na Língua Brasileira de Sinais, com intérpretes e instrutores de Libras na própria escola e de alfabetização de alunos cegos; (vi) intersetorialidade entre as secretarias municipais de Educação, Saúde, Assistência Social e demais órgãos da administração municipal com setores da sociedade civil; (vii) parcerias com a Rede Sarah de Hospitais, Universidades e ONGs.

Podemos considerar, a partir desse levantamento, e em entrevista com a Sra. Rosângela, Coordenadora do CAPE – Centro de Apoio ao Professor da Educação –, que é significativo o número de surdos que estão incluídos nas diversas escolas municipais de Belo Horizonte. Em contatos com profissionais que atuam nas escolas municipais, fomos informados de que esses alunos estão em salas mistas – surdos e ouvintes – e há a presença do ILS. Contudo, destaca-se, particularmente, um projeto pedagógico criado especificamente para a educação de surdos, que é desenvolvido em apenas duas escolas municipais: na Escola Municipal Imaco – destinada ao Ensino Fundamental e médio – e na Escola Municipal Paulo Mendes Campos – destinado ao Ensino Fundamental e ao ensino de jovens e adultos. Este projeto pedagógico caracteriza-se pela instituição de uma sala exclusiva para os alunos surdos, e sua prática apóia-se na Filosofia Educacional Bilíngüe. Outra característica importante deste projeto é a de que os professores envolvidos são fluentes na Língua de Sinais, e lecionam usando essa Língua. O Português, na modalidade escrita e oral, é desenvolvido como ensino de 2º língua.

Como repercussão do desenvolvimento desse projeto pedagógico, sabemos que outras escolas regulares do município de Belo Horizonte têm adotado para atendimento do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental a proposta de criação da sala

exclusiva para surdos. Além disso, as escolas contratam, como condição para esse trabalho, um professor bilíngüe e um Instrutor de Libras.

1.3.4 A política de inclusão de alunos surdos

O movimento mundial fundamentado na concepção pela política de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis, propõe como um dos requisitos, no âmbito da educação, a inserção de todos os alunos à escola. A educação inclusiva é, portanto, uma ação política, pedagógica, cultural e social em defesa dos alunos considerados excluídos do processo de aprendizagem.

Frente a este contexto de discussão mundial sobre a educação inclusiva, o Ministério da Educação, por meio da SEESP – Secretaria de Educação Especial, através da Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, apresentou a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: visando constituir políticas públicas articuladas às reivindicações das lutas sociais, o Ministério da Educação, compromete-se, nesse documento, com a qualidade da educação a todos os alunos.

De acordo com o documento referenciado e elaborado pelo Grupo de trabalho da SEESP/MEC, em 2006 realizou-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Cabe ressaltar que uma decisão importante retirada dessa convenção foi a de estabelecer que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. No mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Educação e da Justiça, juntamente à ONU e UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma de suas ações é garantir a temática do portador de deficiência no currículo da educação básica e fomentar políticas educacionais para a entrada e para o acesso dos deficientes ao ensino superior.

Para a efetivação das novas perspectivas educacionais, em 2007 foi lançado o PDE – Plano Nacional da Educação, cujos principais eixos são os seguintes: definir a formação dos professores para a educação especial e implantar salas com recursos multifuncionais, minimizando as barreiras arquitetônicas.

Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, cujas diretrizes são o Compromisso de Todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular dos alunos surdos, além do atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Embora os itens contemplados no Decreto nº 6.094/2007 sejam reconhecidos como avanços importantes na política educacional do país, permito-me voltar no tempo e destacar a importância da participação da comunidade surda para a aprovação desse Decreto que levou ao reconhecimento da importância dessas medidas e à legitimação da Língua de Sinais – Libras. Como exemplo, destaco a participação de importantes dirigentes surdos de diversos estados brasileiros no encontro realizado em Porto Alegre, RS, para a elaboração do documento *A educação que nós surdos queremos*, confeccionado no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, de 20 a 24 de abril de 1999.¹¹ Esse documento foi entregue aos responsáveis pela educação do/no estado brasileiro.

A importância desse documento e seus efeitos podem ser analisados logo na primeira manifestação ao poder público, o que contribuiu para a promulgação da Lei nº 10.089 de dezembro de 2000. Essa lei propõe, entre outros aspectos, a eliminação das barreiras comunicativas, e implementa a formação de profissionais intérpretes LS, de escrita em braile e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação. Além disso, permite o uso da linguagem de sinais ou subtítulo nos meios de radiodifusão sonora e de sons e imagens.

É com base no contexto relatado que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ciente dos movimentos a favor da educação inclusiva e da possível legitimidade da Língua de Sinais brasileira, iniciou um plano de formação

¹¹ Cf. Anexo I.

de professores conhecido como *Interiorizando a Libras*. Em janeiro de 2003, participei como formadora contratada de um desses cursos que reuniu docentes de vários estados e municípios brasileiros. O objetivo era o de capacitá-los no domínio da LS como uma das condições para a inserção dos alunos surdos no sistema regular de ensino. Nessa ocasião, foram oferecidos diversos cursos pelo Programa, destacando-se os cursos de Formação de Instrutores Surdos; Língua Portuguesa para Alunos Surdos; Formação de Tradutores e Intérpretes e Libras para Professores.

Outro dado importante sobre as ações formativas desenvolvidas pelo programa refere-se ao fato de que os profissionais contratados para atuar como formadores se destacavam na área da educação especial de atendimento ao aluno surdo. Cito, como exemplo, alguns dos professores convidados a ministrar essa formação: Ronice Quadros, Professora da Universidade Federal de Santa Catarina; e Tânia Felipe, da Universidade Federal do Rio Janeiro.¹²

Além da contratação de especialistas da área, foram elaborados materiais didáticos para subsidiar os cursos de formação, nos quais destacavam-se os livros didáticos elaborados por essas professoras convidadas e que contaram com a participação de outros acadêmicos com destaque na área. Esses materiais didáticos¹³ foram distribuídos em todos os estados brasileiros, contendo orientações de atendimento ao aluno surdo na escola regular comum. O MEC – Ministério da Educação – tinha como perspectiva que os docentes, após concluírem sua formação e retornarem à sua cidade natal, atuassem como multiplicadores, socializando os conteúdos adquiridos à sua comunidade regional e/ou local. Pretendia ainda que esses docentes passassem a compor o quadro de funcionários do órgão, ligado à Secretaria do Estado da Educação, CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às Pessoas com Surdez.

¹² Ronice Quadros é Doutora em Lingüística e Letras/PUCRS, com trabalhos na área de Língua de Sinais brasileira, aquisição da Língua de Sinais, educação de surdos e tradução e interpretação de Língua de Sinais. Tânia Felipe é Doutora em Lingüística/UFPE, com trabalhos na área de Língua de Sinais brasileira, ensino de Língua de Sinais, educação de surdos.

¹³ 1. Libras em contexto. Livro do Professor/Instrutor. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. MEC – SEESP. DF. 2001.
2. O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. MEC – SEESP. DF. 2001.

A partir de 2004, o Governo Federal destinou mais verbas para a constituição dos CAS em todo o estado brasileiro. Os primeiros equipamentos tecnológicos e os mobiliários escolares seriam de responsabilidade do Estado maior; já a contratação e o pagamento de profissionais qualificados ficariam a cargo de cada Secretaria Estadual da Educação. A função destinada aos CAS era a de dar continuidade à formação dos alunos e qualificar profissionais para o atendimento de alunos surdos. De tal forma, e de acordo com suas condições, cada município instituiu o seu centro de capacitação. No caso particular do município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, desde 1998, o CAPE – Centro de Apoio ao Professor da Educação – tem organizado cursos de Língua de Sinais para os professores da rede pública. Atualmente, a PBH – Prefeitura de Belo Horizonte – desenvolve um projeto de escolarização de surdos na língua brasileira de sinais que objetiva a contratação de Instrutores surdos para lecionarem utilizando a Língua de Sinais nas escolas inclusivas. Delegando a esses instrutores ainda a função de auxiliarem os professores das escolas na elaboração de atividades de ensino.

Apesar desses avanços, é somente em 2005, com a criação do Decreto 5.626, que a Língua de Sinais brasileira passa a ser legitimada e a Educação de Pessoas Surdas se constitui por meio de programas de desenvolvimento educacional com enfoque bilíngüe. A partir desta data, os estados e municípios viram-se obrigados a subsidiar nos sistemas de ensino a formação de professores da educação, e suas escolas foram obrigadas a abrir as salas de aulas para alunos surdos e ouvintes. Para garantir a inserção do aluno surdo nas instituições de educação básica e nas de educação superior, as escolas deveriam proporcionar aos alunos surdos os serviços do tradutor e do intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em sala de aula e nos outros espaços educacionais.

Conseqüentemente, a LS – Libras – e a Língua Portuguesa passam a ser consideradas como as línguas de instrução que devem ser utilizadas no desenvolvimento do processo educativo. Além disso, a modalidade oral da Língua Portuguesa também deve ser ofertada, visando o atendimento educacional

especializado dos alunos surdos, preferencialmente em turno extra-escolar, de modo a não comprometer a escolarização formal.

Como alternativa de validação dessa proposta, o Governo Federal convenciou-se à UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, em 2006, e liberou recursos financeiros para a formação de um Curso Superior, na modalidade de ensino a distância, para capacitar e qualificar os profissionais que atuam em todos os estados brasileiros. Outras universidades federais apoiaram essa iniciativa, e sob a supervisão da UFSC passaram a atuar como pólos regionais, cuja finalidade é a de receber os alunos daquela região interessados nos cursos. Um dado muito importante sobre os impactos dessa medida é que os alunos surdos ocupam aproximadamente 80% (oitenta por cento) das vagas. Isso só foi possível porque o próprio edital previa atendimento prioritário aos candidatos surdos.

No mesmo ano, novamente em parceria com a UFSC, foram realizados exames de Proficiência em Libras e de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa – ProLibras. Esse exame tornou-se, dessa forma, um importante programa de Certificação Nacional, criado pelo Ministério da Educação para cumprir a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005.

Embora se reconheça como avanços importantes todas essas recentes deliberações tomadas no campo da política educacional, como, por exemplo, as decisões tomadas sobre a instituição do ensino bilíngüe e as diretrizes para a adequação das escolas, não significa que haja um consenso de posições na sociedade brasileira. Contrariamente a esta idéia, acirrados debates e a marcação de posicionamentos diferentes entre os pesquisadores têm surgido. Destacam-se, entre tais discussões, os trabalhos de especialistas como Ana Claudia Lodi (2002), Cristina Lacerda (2002), Regina Souza (2006) e outros, que chamam a atenção para os problemas decorrentes das ações adotadas nas instituições governamentais.

De maneira geral, para os pesquisadores da educação de surdos, a adoção do enfoque bilíngüe pode instituir a Língua de Sinais como língua de instrução, mas sua implantação na escola pública poderá significar o enfrentamento de dificuldades,

pois, nessa instituição, há como Língua Oficial o Português, tanto para ouvir como falar, sendo, portanto, essa a língua de instrução legitimada.

Ainda sobre a questão do ensino bilíngüe, cabe dizer que Skliar (1999) defende e aponta um projeto de formação bilíngüe que reconheça o direito de todas as crianças que usam uma língua diferente da língua legitimada pela escola. Dito de outro modo, com base em Skliar (1999), todos os alunos têm o direito de serem educados na sua língua. Por isso, para o autor, a efetivação de uma educação bilíngüe para surdos não pode ser apenas uma simples decisão técnica, mas deve ser construída sob o enfoque sociolingüístico do aluno. Isso significa que é necessário reconhecer que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas representa as posições de raça, classe, gênero e as lutas sociais e culturais de uma comunidade que busca a sua identidade escolar. Portanto, a educação bilíngüe deve reconhecer a surdez como uma diferença a ser respeitada.

Conforme Lacerda (2002), a questão da educação de surdos ainda é um problema que se encontra longe de ter uma solução. Isso porque as escolas dedicadas à oferta de um ensino bilíngüe para surdos são pouquíssimas, e atendem apenas a uma minoria de surdos nesse país. Para a autora, a política educacional de inclusão já apregoa o respeito e o desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educativas especiais. Nesse contexto, a possibilidade de inclusão do aluno com surdez na sala de aula passa a efetivar-se com a contratação de ILS, buscando, assim, uma possível solução para o problema da incomunicabilidade. A autora argumenta que a postura adotada nas escolas necessita ser mais discutida, uma vez que o que se evidencia são os desconhecimentos no que diz respeito às realidades das comunidades surdas, a falta de preparo e a falta de oportunidade de discussão sobre essa prática.

Defensora dessas posições críticas, a pesquisadora Nidia Sá, em 2007, encaminhou uma carta aberta¹⁴ ao MEC solicitando a verificação e a análise das propostas elaboradas para a área da surdez. A autora afirma que, se essas posições não forem revistas, certamente prejudicarão o futuro educacional da pessoa com surdez. Esse documento teve o apoio de diversos especialistas da área, tais como Ana

¹⁴ Para maiores informações, conferir o Anexo II.

Dorziat (UFPA), Wilma Favorito (INES/RJ), Vera Loureiro (PUC-RJ), além de presidentes de associações de surdos, familiares e profissionais ligados à Educação.

Contudo, Souza (2007), adotará uma posição mais radical nesse debate, ao desqualificar o intérprete como profissional da educação. A autora justifica essa posição explicando que a maioria desses profissionais, cerca de 95%, não possui a formação necessária para o exercício da prática educativa, uma vez que sua formação está restrita às instituições religiosas e à associação de surdos, o que a leva a associar-se a uma dimensão mais assistencialista e de familiaridade com os surdos.

Finalmente, são discutidos os aspectos lingüísticos que envolvem a Libras. Nesse sentido, o trabalho de Rosa (2006) nos alerta para o fato de que o intérprete na sala de aula parte sempre de uma realização verbal precisa, de uma unidade lingüística concreta, perceptível pela audição. Assim, o intérprete não pode modificar a construção verbal original à montagem do texto anteriormente feita, pois é essa composição, esse arranjo, que vai oferecer-lhe as marcas e as pistas para as escolhas lingüísticas em Língua de Sinais. Por essa razão, a autora defende que o compromisso do intérprete não se define tão somente na relação português/Língua de Sinais, mas como suporte para a educação dos surdos nas salas de aulas inclusivas, além de ter a consciência de que suas escolhas lingüísticas podem ou não promover o aprendizado do aluno surdo.

CAPÍTULO 2

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA SALA DE AULA INCLUSIVA

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das mais desesperadas calamidades, pois é somente através da linguagem que ingressamos plenamente em nossa condição e cultura humana, comunicamo-nos com os nossos semelhantes, adquirimos e partilhamos informações.

Oliver Sacks (1990)

2.1 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: SUA ORIGEM E FORMAÇÃO

Alguns relatos históricos sobre a origem dos primeiros tradutores nos dão uma noção sobre o início desta atividade profissional. Acredita-se que a atuação dos intérpretes foi originada pela necessidade dos homens de estabelecer contato com outros povos, por questões mercadológicas e/ou econômicas, inicialmente. Diante das dificuldades de comunicação, era necessária, assim, a presença de pessoas que intermediassem as relações comerciais de compra e venda. A Bíblia é outra fonte histórica muito citada, na qual se faz referência ao papel do intérprete nos relatos sobre a construção da Torre de Babel, tendo em vista as distintas línguas que surgiram a partir da construção daquela gigantesca obra.

Segundo Pagura (2003, *apud* Aguiar, 2006) as missões evangélicas e as guerras civis também foram outro fator importante para a disseminação da importância da Língua, considerada como condição da intermediação lingüística e cultural, pois promovia o controle e o poder de um povo sobre o outro. De acordo com Aguiar (2006), a função do intérprete era executada, geralmente, por um nativo da língua colonizada, que, após ser seqüestrado, era obrigado a intermediar as diferentes línguas em uso naquele contexto. Essa atuação era desenvolvida na prática, sem conhecimentos dos processos interpretativos, e a forma mais comum de seu exercício era a interpretação consecutiva.¹⁵

¹⁵ Interpretação Consecutiva – línguas diferentes em uso não são concomitantemente pronunciadas.

Atualmente, a partir do desenvolvimento econômico e da globalização mundial, a atuação profissional do intérprete passou a ser solicitada em conferências internacionais, nas atividades de traduções de livros, na redação das legendas de filmes, em dublagem de vídeo etc. Cabe ressaltar, entretanto, que a primeira iniciativa para a formação desse profissional, segundo Lacerda (2009), ocorreu em 1941, na Universidade de Genebra. O foco inicial dessa formação foram os intérpretes, e, a partir de 1972, surge a dedicação também à formação de tradutores. Outra iniciativa de formação ocorreu nos Estados Unidos, na Universidade de Georgetown, com o surgimento da Divisão de Interpretação e Tradução, destacando-se pela atuação de uma das precursoras no ensino de interpretação e nas pesquisas na área. Trata-se de Danica Seleskovitch que em 1956 atuou na escola de intérpretes da Sorbonne de forma a contribuir para a alteração do método de formação de intérpretes. Antes do trabalho de Seleskovitch, o treinamento de intérpretes era associado apenas ao ensino de língua estrangeira, conforme relata Pagura (2003, *apud* Lacerda, 2009).

Diversos cursos de intérpretes passam a ser ofertados na Europa, no Canadá e nos Estados Unidos, sendo realizados por centros de excelência reconhecidos. Contudo, a maior parte desses cursos eram propostas autônomas e não associadas aos cursos de Letras. Já no Brasil, o curso de formação de intérpretes ocorre nas Faculdades de Letras, geralmente inseridas nas Universidades. Algumas instituições direcionam sua proposta para a formação integrada de interpretação/tradução ou para a sua realização de forma separada. As primeiras iniciativas acadêmicas para a formação desse profissional surgiram na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Associação Alumni, em São Paulo. Em 1999, a Faculdade Unibero e a PUC de São Paulo criaram o curso de formação de intérpretes de Conferência de Língua Inglesa (LACERDA, 2009).

Mesmo diante do que parece ser uma grande formação de profissionais voltados à área da interpretação/tradução, constata-se que pesquisas sobre a atuação profissional do intérprete ainda estão incipientes e sem grande abrangência, revelando a necessidade de investimentos para o aumento de produções nesse

campo disciplinar. Destaca-se, por exemplo, a necessidade de estudos que investiguem aspectos das relações socioeconômicas e pessoais que envolvem essa profissão, uma vez que tais aspectos podem oferecer subsídios para a melhoria nas relações humanas, e conhecimentos que advêm das atividades de interpretação e/ou tradução.

2.2 O SURGIMENTO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Data do ano de 1964, em Indiana (USA), o primeiro registro oficial sobre a atuação dos ILS – Intérpretes de Língua de Sinais. Nesse período, a atuação do intérprete na área da surdez ocorria de forma voluntária, sem que o seu profissionalismo fosse reconhecido. Geralmente, essa atividade era exercida por filhos de surdos, professores de surdos ou até religiosos que conheciam a LS, todos eles chamados para ajudar na comunicação com os surdos. A prática se dava de modo fortuito, visto estar baseada na idéia de uma assistência comunicativa, sustentando, assim, na relação para com os usuários da Língua de Sinais, o lugar de uma minoria.

Segundo Wilcox e Wilcox (2005), a criação do primeiro Registro de Intérpretes para surdos foi realizada por um grupo de intérpretes dos Estados Unidos, hoje conhecido como RID – Register of Interpreters for the Deaf. A partir da criação deste registro, o mesmo grupo passou a assumir a responsabilidade pela formação, treinamento e avaliação dos profissionais da área, definindo posteriormente um código de comportamento ético para a atuação.

Em 2005, Sherman Wilcox esclarece em seu livro¹⁶ que pela facilidade de aquisição e de uso da Língua de Sinais, adquirida por parte dos filhos de surdos, os CODAS, como são denominados os filhos de adultos surdos, passam a atuar como intérpretes, sem receberem nenhuma remuneração pelo serviço.

De acordo com Rosa (2006), prevaleceram dois locais básicos para a formação do Intérprete de Língua de Sinais: a igreja ou os lugares freqüentados por surdos.

¹⁶ WILCOX, Sherman; WILCOX Phyllis Perrin. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

Através desses dois locais, o aprendizado da LS acontecia por meio do contato direto com as pessoas surdas. Contudo, para ser reconhecido como intérprete, era preciso que antes fosse conseguido o reconhecimento e a legitimação das necessidades próprias da formação dos surdos. Conforme relata Aguiar (2006), a aquisição da Língua de Sinais era aprendida sem nenhuma sistemática, e os usuários ouvintes da língua não eram vistos como intérpretes. Assim, embora os aprendizes da LS circulassem nas comunidades surdas, não reconheciam que a Língua de Sinais era uma língua e que ali havia a possibilidade de uma profissão: os aprendizes não pensavam em atuar como um Intérprete de Língua de Sinais. Assim, o espírito assistencialista sempre foi o principal orientador da necessidade de ajudar os surdos na comunicação: os intérpretes eram solicitados para acompanhar os surdos em eventos sociais e políticos como acompanhantes, e não com uma função educativa.

Diante de todas essas conjunturas, podemos considerar que os ILS¹⁷ se construíram nas tramas da luta pelo reconhecimento dos direitos da comunidade surda, e que atualmente ainda vivenciam um processo de redescobrimto das habilidades consideradas necessárias para a atuação desse profissional.

Portanto, é somente com o movimento de luta da Comunidade Surda, para o reconhecimento de direitos importantes para a sua cidadania, que os intérpretes deixam de atuar de forma voluntária e iniciam também a sua própria luta pelo reconhecimento de sua profissionalização. Isso ocorre porque passa a ser necessária a sua participação nos mesmos espaços públicos em que se travam os movimentos sociais dos surdos pelos seus direitos. Além disso, torna-se necessária a sua presença também na participação de fóruns de discussões sociais que abrem caminho para a profissionalização do ILS.

Outro fator importante para o surgimento da profissão de intérprete diz respeito ao reconhecimento da Libras como a língua da pessoa surda. Esse reconhecimento de uma língua oficial para os surdos significou a possibilidade de acesso às informações por toda comunidade, originando, como consequência, a necessidade de se criar competências profissionais nesse campo de domínio. Assim,

¹⁷ Utilizaremos, a partir daqui, a sigla ILS para designar o Intérprete de Língua de Sinais.

cresceu o mercado de trabalho para a atuação do profissional que dominava a Libras, uma vez que as instituições educacionais públicas e privadas foram pressionadas a disponibilizar em seu quadro um profissional com essa competência para garantir o acesso dos alunos surdos às informações e favorecer a comunicação entre os sujeitos aprendizes (Quadros, 2003).

Diante dos acontecimentos relatados e do reconhecimento de uma língua oficial para os surdos, surgem propostas pedagógicas para a formação de um profissional que considere uma aprendizagem mediada pela Libras. Destacam-se nessa área os estudos realizados pelo pesquisador Carlos Skliar, da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que propõe mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. De maneira geral, as propostas apresentadas por conceituado pesquisador defendem uma educação que vislumbre aos surdos acessos aos bens culturais pela Língua de Sinais, e que essa formação seja realizada principalmente fora de uma escola considerada especial.

A repercussão da proposta educacional da UFRS mobilizou diversas entidades de surdos do país como, por exemplo, as organizações políticas da FENEIS,¹⁸ levando, em 1999, à elaboração do primeiro documento encaminhado ao Governo Federal sobre a educação de surdos que exigia, entre outras reivindicações, a entrada do ILS nas escolas.

Outros movimentos da comunidade de surdos surgiram no país pressionando as Secretarias de Educação a disponibilizar nas escolas regulares algumas salas de aulas destinadas à integração dos alunos surdos no Ensino Médio. Como resultado desses movimentos, em Minas Gerais, por iniciativa da gestão municipal de Belo Horizonte, em 1986, foi criada a primeira escola pólo - Escola Municipal Artur Versiani -, cujo projeto previa a implantação de uma sala inclusiva (surdos/ouvintes) e a contratação de profissionais para atuarem como professor-intérprete.

¹⁸ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Na maioria dos estados brasileiros, a primeira participação profissional do surdo nos espaços acadêmicos ocorrerá no ensino superior, na forma de concessão e não obrigatoriedade, visando facilitar a comunicação entre os surdos e os ouvintes, em sala de aula: a sua atuação era a de intermediar a comunicação entre os alunos surdos, professores e colegas ouvintes. Recentemente, os intérpretes passaram a atuar na seguinte ordem: no Ensino Médio, no Ensino Fundamental e por último no ensino infantil, segundo constata-se em Rosa (2006) e Lacerda (2009).

Ainda em relação à institucionalização de uma profissão, Durkein (*apud* Dubar, 1997, p. 127) considera que não se trata de restaurar uma antiga atividade, mas da instauração de associações profissionais de um novo tipo que, quando reconhecidas simultaneamente pelo Estado e pela comunidade, constitui um corpo investido de uma autoridade legal, assegurando as bases concretas da integração e das relações sociais. Por fim, Dubar (1997) descreve que está na elaboração e no desenvolvimento das profissões as características essenciais de uma sociedade civilizada.

Diante dessas considerações, cabe-nos refletir sobre o processo de institucionalização da profissão de Intérprete de Sinais, uma vez que tal profissão foi regulamentada pelo Senado Federal, em 7 de Julho de 2010, pelo PLC – Projeto de Lei da Câmara nº 325 de 2009. Por outro lado, faz-se necessário dizer que esse longo período de não reconhecimento permitiu que profissionais de outras áreas (pedagogos, fonoaudiólogos, pastores etc.), envolvidos diretamente com a comunidade surda, e devido à crescente demanda de oferta de trabalho e a falta de oportunidades nas suas respectivas profissões, exercessem a atividade de Intérprete de Língua de Sinais.

No Brasil, destaca Lacerda (2009), os primeiros cursos de formação específica começaram a surgir em 2004/2005, por iniciativa das próprias universidades – UNIMEP/SP, Estácio de Sá/RJ e PUC/MG – a partir do Decreto 5.626/2005, que afirmava que a formação desses profissionais deveria efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa (Art. 17).

Em 2008, a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, busca recursos financeiros do Governo Federal e implanta o primeiro curso de Bacharel em Língua de Sinais na modalidade à distância: várias Universidades Federais apóiam a iniciativa e passam a atuar como Pólo.

Em uma tarefa empreendedora, esses cursos de formação têm se comprometido com a elaboração de produção específica e adaptações de materiais, conforme relata Lacerda (2009), pois é escassa a bibliografia para a formação de intérprete e tradutores, e essa realidade também atinge aos intérpretes de línguas orais.

Atualmente, surgem vários debates na área da educação de surdos sobre quais são as qualificações e competências que devem ser consideradas nas propostas de formação do intérprete e em especial ao ILS. Entretanto, esses debates ainda não chegaram a uma conclusão quanto aos aspectos curriculares da formação deste ILS. Lacerda (2009) explica que alguns especialistas defendem que a fluência em Libras é suficiente para a sua atuação. Outros profissionais argumentam que, além da fluência, também faz-se preciso o domínio de um conhecimento gramatical da Libras.

Os requisitos para a formação profissional do intérprete, portanto, e diante de tais divergências, são considerados insuficientes para atender de forma qualificada a demanda brasileira. O MEC, anualmente, realiza o Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, nomeado de ProLibras.¹⁹ O primeiro exame ocorreu em 2006, e os profissionais certificados podem atuar em outras áreas, além da educação. O ProLibras, além de certificar os ILS, também atua na certificação dos Instrutores de Língua de Sinais.

¹⁹ Proficiência em Libras.

2.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: ILS – INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

A inserção do surdo na escola regular, comum, estava sendo adotada de forma bem esporádica. No entanto, a partir do Decreto Lei 5.626/05, esta realidade é modificada e as estatísticas passam a constatar que os alunos com surdez estão cada vez mais freqüentando as escolas comuns.

Em recente artigo, datado de 2009, a pesquisadora Professora Maria Cristina Pires Pereira, da PUC de São Paulo, apresenta as pesquisas na área da interpretação e tradução focadas para a Língua de Sinais. A coleta de dados da conceituada Professora Maria Cristina foi baseada em dados retirados da Biblioteca Digital, no setor de Tese e Dissertação, do acervo particular e de listas de discussão dos profissionais intérpretes de Língua de Sinais. Segundo a pesquisadora, a idéia é que o seu trabalho consiga apontar para um marco histórico deste ofício no Brasil. Os dados recolhidos foram divididos em dois grupos: teses e dissertações concluídas e as não concluídas.

As Teses e Dissertações concluídas somavam 17 (dezessete) textos. Em andamento estão 14 (quatorze) Dissertações e 3 (Teses), e a grande maioria é desenvolvida em Universidades Federais. No campo dos Estudos da Tradução, 7 (sete) produções tratam especificamente da interpretação e tradução. A coleta realizada pela professora acima mencionada revela, assim, que as pesquisas estão concentradas na área da Educação e em específico na área do intérprete educacional, o que nos permite inferir que tal fato deve-se ao crescente número de ILS que estão atuando na Educação Inclusiva.

As pesquisas desenvolvidas pelas Universidades Federais estão concentradas na região Sudeste e Sul do Brasil, e a universidade Federal de Minas Gerais possui duas produções em andamento: a presente Dissertação, que será apresentada na FAE – Faculdade de Educação, e uma Tese na FALE – Faculdade de Letras, no campo dos Estudos da Tradução.

A Professora Maria Cristina conclui, por fim, e com base nos dados por ela coletados, que as pesquisas no Brasil ainda são recentes, visto possuírem apenas uma

década. Para a autora, o número de produções ainda é baixo, pois ela considera que existem várias nuances a serem pesquisadas no campo da interpretação e da tradução em Língua de Sinais e sobre o ILS – Intérprete de Língua de Sinais.

2.4 INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO

2.4.1 Conceito e diferenças nas modalidades de língua oral e de sinais

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. Para Leite (2004) tradução é o processo de troca da língua escrita para outra língua, é versar de uma língua para outra, trabalhando com textos escritos (LACERDA, 2009). Já a interpretação, conforme Lacerda (2009) está ligada à transposição de uma língua para a outra nas relações interpessoais. Leite (2004) afirma ainda que a interpretação é um processo de transposição lingüística nas mensagens imediatas, tendo como característica mais comum a transmissão ao vivo do discurso.

Apoiada nas idéias de Pagura (2003), Rónai (1987) e outros estudiosos, a pesquisadora Doutora Cristina Lacerda define que o intérprete atua nas relações sociais em ato e nas relações face-a-face, suas decisões sobre a operabilidade são tomadas de forma mais rápida, sem tempo para reflexões e/ou consultas, envolvendo ainda na prática interpretativa duas modalidades de atuação: a consecutiva e a simultânea.

A interpretação consecutiva, de acordo com Metzger (*apud* Leite, 2004), é aquela em que o intérprete recebe a mensagem da fonte (língua de origem) e depois a interpreta (língua meta) ou escuta um trecho longo e tem a possibilidade de aguardar o fechamento da mensagem, tomando nota das informações básicas. Após o término da explanação da mensagem fonte, o intérprete toma a palavra e repete o discurso na língua meta, isso é, para a língua que pretende traduzir/interpretar. Deve-se

ênfatizar que a interpretação consecutiva é considerada mais perfeita em relação à simultânea.

Metzger (*apud* Leite, 2004) afirma que a interpretação simultânea é aquela que é realizada ao mesmo tempo da língua fonte, isto é, a língua fonte e a língua meta e/ou chegada estão presentes ao mesmo tempo no ambiente. Cabe ressaltar que, quando se trata de línguas orais, existem recursos técnicos que possibilitam o desempenho desse tipo de interpretação como cabines com vidro, por exemplo, para visualizar o orador: a mensagem é transmitida via microfone, e os interessados a recebem através de um fone de ouvido. Quando se trata, num mesmo ambiente, do uso de língua oral e de Língua de Sinais, o orador e o intérprete podem dividir o mesmo espaço, permanecendo lado a lado. Tal modalidade de atuação é considerada mais eficiente quando relacionada ao fator tempo, e é a mais utilizada quando se trata de Língua de Sinais.

O pesquisador Denis Cokely (*apud* Leite, 2004) apresenta algumas implicações existentes entre tradução e interpretação na condução do trabalho de transposição de língua. Iniciarei a expor tais implicações com os tradutores.

Por ter a oportunidade de manter o texto em mãos, os tradutores podem checar a tradução que será feita, fazendo uso de um dicionário, e podem também consultar outros textos que possuam o mesmo assunto a ser tratado, buscando informações junto aos profissionais que lerão o texto que deverá ser traduzido. Os tradutores podem ainda, livremente, retornar a trechos já traduzidos e/ou adiantarem-se no texto para resolver problemas ligados ao gênero de um pronome de uma dada língua. Geralmente, não estão preocupados e não se sentem pressionados com o fator tempo. Raramente encontram-se pessoalmente com o autor do texto a ser traduzido.

No que se refere ao intérprete, uma das principais implicações está na rápida tomada de decisão relacionada à lingüística da língua meta: às vezes, desconhece-se a intenção do orador ou do significado do texto. Um ponto positivo para essa situação é que, mediante erros percebidos, o intérprete pode diretamente esclarecer tais divergências com a fonte. Para essa atuação, comumente, o discurso interpretado não

pode ser retomado, não recebe o diagnóstico por parte do público que o interpreta, não faz uso de material e dicionário; e devido à limitação do tempo, o intérprete pode processar escolhas lingüísticas que não contemplem o sentido de equivalência da mensagem.

Perante a Língua de Sinais, estamos frente a modalidades diferentes de línguas: auditiva e visual. Mesmo em um público bilíngüe, devido os modos de operacionalidade da língua, sinal/oral e oral/sinal, o participante não tem acesso às duas línguas: o ILS necessita focar o olhar em quem ele está interpretando, ficando impedido de realizar qualquer anotação que possa auxiliá-lo. Realizada para grupos usuários de língua minoritária, esse profissional não usufrui de prestígio, tem remuneração baixa e geralmente a sua atividade provoca esgotamento físico e mental.

A condição de trabalho do ILS demanda um condicionamento físico e mental, conforme afirma Lima (2006), que pesquisou as possíveis causas de doenças ocupacionais do ILS. Para o conceituado autor, a ferramenta desse profissional, que é a Língua de Sinais, abrange a área da cintura pélvica até acima da cabeça, sendo as estruturas do membro superior (pulso, região palmar, dorsal, região lateral, dedos mínimos, anulares, médios, indicador, polegar e ponta dos dedos, antebraço, cotovelo, ombro) muito utilizadas. O resultado de sua pesquisa revelou que as horas de trabalho são ininterruptas, e que a falta de orientação acerca da ergonomia física para o trabalho tem provocado o adoecimento de vários profissionais.

Lima (2006) também concluiu que o fator psicológico pode desencadear distúrbios: o esforço para memorizar informações, a preocupação pela escolha lingüística que proporcione compreensão e a relação emocional com o seu público, podem causar sensação de exaustão ao término do trabalho. A autora Aguiar (2006) confirma o exposto por Lima (2006) citando Catford *apud* Pires e Nobre (2004, p. 163): “como o intérprete necessita de reações rápidas, pois recebe, armazena e reproduz as informações, quase, ou/e concomitantemente, sua capacidade de memória é facilmente esgotada se ele não tiver muito treino e conhecimento das línguas envolvidas e do assunto a ser interpretado”.

Corroborando com as implicações da atividade de intérprete oral e intérprete gestual, Pereira (2008) afirma que os intérpretes vocais²⁰ prestam serviços para pessoas ouvintes e de diferentes regiões geográficas: os encontros internacionais são os seus mais freqüentes campos de trabalho, assim como a tradução escrita, o acompanhamento e a educação. Quanto às diferenças extralingüísticas, o intérprete oral não precisa descrever, citar, informar os ruídos provenientes do ambiente e que podem interferir no ato tradutório.

Em um diálogo entre uma pessoa surda e um ouvinte, quando ruídos podem incomodar o ouvinte, este poderá interromper a comunicação, visando sanar a interferência ambiental. Entretanto, o surdo, se não for comunicado pelo ILS do ruído exterior, continuará a sinalizar, e não entenderá o desvio do olhar do ouvinte no momento dialógico. Para a compreensão exemplifico: na situação conversacional entre um ouvinte e um surdo, tendo a intermediação do ILS, o ouvinte pode dirigir o olhar para outro local, visando atender a um ruído externo; isso é, um telefone que toca, uma porta que bate, vozes de pessoas. Esses ruídos não são percebidos pelo surdo e se o ILS não comunicar ao surdo essas interferências externas, o surdo pode entender o desvio desse olhar como desinteresse pela conversa. Neste momento, reitero a afirmação de Pereira (2008), baseada em experiências profissionais: esse fato provoca desapontamento no surdo para com o ouvinte, gerando, no surdo, irritabilidade e anúncio de seu mal estar. O ILS não conscientizado da necessidade de anunciar esses ruídos, frente à manifestação de irritabilidade do surdo, passa a justificar para o surdo a atitude do outro, criando um clima de desconfiança do surdo para com o ILS.

Para a atuação como ILS a apropriação de aspectos da língua ligados a identidade e cultura da comunidade surda são importantes e necessitam estar sempre presentes. Esses aspectos auxiliam nas dicas de entonação e emoção originárias da língua fonte, na mensagem inicial. Na regulação dialógica o surdo não percebe quando deve ter a palavra essa tem que ser mediada pelo ILS; reafirmo, o

²⁰ Refere-se a intérprete/tradutores de língua oral/oral.

despreparo profissional pode dar pistas equivocadas ao surdo e sua interferência ser considerada pela cultura ouvinte um ato de grosseria.

Em coro à Pereira (2008), esse é um aspecto importante a ser pesquisado, a troca de turnos de fala, mediada pelo ILS. Segundo a autora o bom senso tem sido o recurso usado para amenizar os descompassos causados pelas diferenças das modalidades lingüísticas.

2.4.2 Competência lingüística/tradutória

Embora qualquer falante bilíngüe possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngüe possui competência tradutora.

Amparo Hurtado Albir

2.4.2.1 Competência lingüística

As discussões dos lingüistas quanto aos conceitos de língua e linguagem têm início com as primeiras pesquisas de Ferdinand Saussure, que considera a Língua como um sistema de valores que está no processo social e é homogêneo, tornando a Língua, a partir deste conceito, objeto de pesquisa para vários estudiosos. Saussure acreditava na separação funcional entre Língua e fala, e a última era vista como um representante do ato social, sujeita a fatores externos e não passíveis de análise. Em consonância a Saussure, Bakhtin (2002) considera a Língua um fator social, cuja existência se funda nas necessidades comunicativas. Por sua vez, valoriza a fala e a enunciação, afirmando serem de natureza social e não estarem afastadas das condições comunicativas e da estrutura social.

Ressalto a importância de compreendermos a idéia difundida por Bakhtin (2002) quanto à enunciação, pois ela dará subsídios à compreensão dos aspectos que envolvem a competência tradutória e o público para o qual se traduz.

A enunciação é vista por Bakhtin (2002) como um modelo do diálogo social. O autor também a considera a base da Língua, refletindo o discurso interior e exterior do falante e não existindo fora do contexto social: o falante, segundo Bakhtin,

pensa e se exprime para um auditório social. Brait e Melo (2007) corroboram com 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 ele, 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 idéia de que ela é constituída no ambiente sócio-histórico; acabada, perpetua-se em uma dimensão discursiva implicada no processo das relações interativas dos participantes. Visto o presente texto se de cunho etnográfico, considera-se essencial caracterizar as abordagens antropológicas e sociolingüísticas no estudo das linguagens, refletindo sobre inferências no campo da interpretação e da tradução de uma língua à outra.

Dentro da visão antropológica, Duranti (1997) acredita que a linguagem pertence ao campo interdisciplinar. Segundo o autor, a linguagem se consolida na prática cultural e se constrói nas representações sociais, com forte vínculo ao tempo real, ao espaço e às particularidades endereçadas à uma comunidade de falantes; a linguagem seria um reflexo de como pensamos e agimos nos espaços interacionais. A expressão particular, articulada a processos imaginários, originaria a organização da fala e seus aspectos, refletindo as experiências passadas e futuras do locutor.

Duranti (1997) postula ainda que, quando se trata de uma comunidade bilíngüe, a linguagem está diariamente ocupando as representações sociais e/ou posicionamentos políticos na relação dialógica de uma comunidade com a outra, reafirmando as regras que constituem aquela sociedade em particular.

Segundo Foley (1997), para os estudiosos de uma perspectiva sociolingüística, sociointeracional, a linguagem é uma instituição social, e seus padrões lingüísticos correlacionam-se aos comportamentos lingüísticos e sociais de um determinado grupo, considerando-se a idade, o gênero, a classe social, a raça etc. Os padrões comunicativos são estabelecidos e transmitidos de geração a geração; entretanto, a plasticidade da dinâmica social deve sempre ser pontuada, pois o homem é produto de sua história e continuamente reproduz essa história.

Noam Chomsky (*apud* Gardner, 1995), ao se referir à capacidade inerente que todos os humanos têm para aprender línguas, principalmente sua estrutura, vocabulário e sons, enfatiza que todos nós teríamos uma gramática interna que nos tornaria “competentes” para aprender e usar a Língua. A linguagem, para Chomsky, é abstrata: o indivíduo nasceria com uma inclinação para aprender uma Língua, e as formas possíveis dessa Língua seriam limitadas pela espécie a que pertence esse indivíduo, com sua herança genética. Nesse momento, permito salientar que a visão do autor está em oposição ao que propõe essa pesquisa. Embora Chomsky estivesse à beira de uma discussão que permeia o campo das competências lingüísticas, será Dell Hymes (*apud* Albir, 2005) quem apresentará a idéia de competência comunicativa, que levará em conta não somente aspectos puramente lingüísticos, mas também os aspectos culturais e contextuais. Para Hymes, com base em seus pensamentos, as pessoas seriam competentes para usar a Língua em determinados contextos, mas não necessariamente em outros. A idéia central de Dell Hymes é que a Língua deve se adequar aos diferentes contextos de uso, e não o contrário. De tal forma, pode-se ter um bom domínio da gramática, do vocabulário e da pronúncia de uma Língua, o que não garantirá, por si só, o uso adequado da Língua em diferentes contextos sociais.

2.4.2.2 Competência tradutória

Dentro dos aspectos que envolvem as competências lingüísticas e tradutórias, as discussões de fluência e proficiência podem ser conduzidas em paralelo com a noção de competência comunicativa. A respeito da perspectiva sobre a fluência da fala, Pereira (2008) a considera como uma capacidade de interagir em uma língua. A autora recorre a Milloy (1997) para argumentar que a fluência verbal pode ser compreendida como uma forma pré-determinada que não admite distorções ou interrupções, a não ser pausas aceitáveis e variações de velocidade.

Pereira (2008) não aprofunda a discussão de fluência na Língua de Sinais por não ter pesquisas nesse campo, mas supõe que a fluência na LS deveria partir do

encadeamento harmônico entre os movimentos das mãos, do corpo e do rosto, visto serem partes corporais que compõem os sinais. Para a autora, os fatores temporais da fala, a velocidade das escolhas de palavras e a agilidade na articulação sonora e/ou gestual, pausas e sua adequação, como o uso nos diferentes contextos, definem a fluência lingüística.

A proficiência requer, portanto, a necessidade de outras habilidades para se ser fluente na Língua de Sinais, abrangendo competências interdependentes, inatas e adquiridas. Sintetizando, Pereira (2008) define a competência como uma habilidade geral, e define a proficiência como uma habilidade específica. De acordo com Hymes (1972, *apud* Pereira, 2008) a proficiência comunicativa não é constituída somente pela gramática, mas também pelos aspectos da enunciação quanto a importância de localizar o sujeito no ato da linguagem. Schacheter (1996, p. 40, *apud* Pereira, 2008, p. 59) já defende a proficiência lingüística como aquela que compreende a lacuna entre conhecer a estrutura da língua de forma isolada e entre conhecer os modos de aplicabilidade, abrangendo competências que representam aspectos motores e temporais da fluência, o conhecimento metalingüístico e gramatical, e o uso apropriado desse conhecimento com outros falantes, em contexto sociocultural.

Diante das idéias apresentadas, pode-se afirmar que as varias discussões referentes à competência/fluência/proficiência colaboram para entender o que seria a competência tradutória, assim como colabora para entender as suas implicações nas atividades de tradução e interpretação.

Aspecto que será discutido a seguir, o termo competência tradutória, segundo Hurtado Albir (2005), passa a ser utilizado na década de 90 com a formulação de diversas propostas. Para Albir (2005), a competência tradutória inicia-se como uma atividade inata, de caráter universal, em qualquer falante bilíngüe.²¹ Nela são considerados aspectos como o conhecimento das línguas em operação (bilíngüe); os conhecimentos extralingüísticos, que dizem respeito ao conhecimento

²¹ Cabe salientar que a competência bilíngüe é o conhecimento da operacionalidade necessária para a comunicação em duas línguas, é o conhecimento pragmático, sociolingüístico, léxico e gramatical. O falante de duas línguas pode tornar-se um tradutor, sendo necessário a ele adquirir a habilidade técnica para a execução da tradução e/ou interpretação.

relativo ao mundo em geral e ao âmbito particular, como o conhecimento bicultural e o enciclopédico. A competência tradutória também considera o uso da tecnologia, da informática e da comunicação aplicada à tradução como fonte de pesquisa visando garantir a eficácia da tradução. Por último, ela considera o fator psicofisiológico, que abrange a memória, a percepção, a atenção e a emoção.

A competência tradutória envolve uma complexa gama de competências, habilidades e conhecimentos que se encontram no campo da cognição, biológico e sociointeracional. A tarefa tradutória, de acordo com Gonçalves (2005), está na maximização dos efeitos contextuais e na superposição de uma língua fonte a outra língua alvo, isto é, na maximização da semelhança interpretativa. Essa idéia constitui a base da Teoria da Relevância²² de Sperber e Wilson.

Ernst-August Gutt (1991, *apud* Gonçalves, 2005) afirma que todas as línguas possuem, na forma de uso, proposições que podem ter propriedades comuns. Dessa maneira, as representações mentais que compartilham dessa propriedade se assemelham. Tal processo pode ser chamado de semelhança interpretativa.

Para melhor entendermos a complexidade da atividade tradutória, sirvo-me de Corrêa (1996), que reitera a afirmativa de que o deslocamento de uma língua para outra implica na alteração das formas. As formas contrastantes, assim, exprimiriam significados que não coincidiriam, visto não existir sinônimos absolutos entre palavras da mesma língua. De tal maneira, torna-se aceita a idéia de não haver sinonímia também entre línguas diferentes. O tradutor tem, portanto, a função de buscar equivalências formais ou funcionais: ele necessitará descobrir no texto oral/escrito/gestual as marcas da relação entre o emissor e o receptor.

A semelhança interpretativa, enfim, está no nível funcional da língua, encontrando-se dentro de um processo que engloba implicações individuais, sociais e

²² A proposta da Teoria da Relevância é baseada nas duas propriedades da comunicação humana: ser ostensiva, da parte do comunicador, e inferencial, da parte do ouvinte. Isso significa que o comunicador, ao produzir um enunciado, torna mutuamente manifesta uma intenção de alcançar efeitos cognitivos. O ouvinte, ao ser atingido pelo enunciado, manipula e constrói representações conceituais. A intenção de alcançar efeitos contextuais e o esforço do processamento implicam em diferentes graus de relevância. Para uma informação ser relevante, ela precisa combinar as suposições que o ouvinte tem sobre o mundo, originando novas crenças/suposições (ALVES, 2001).

culturais; e é nessa forma proposicional, originada de uma mesma representação semântica, que está a semelhança interpretativa de duas línguas.

2.4.3 Interpretação simultânea

Um aspecto fortemente observado na sala de aula inclusiva é que o ILS faz uso constante da interpretação simultânea. Essa interpretação é de extrema complexidade, pois exige alto nível de atenção dos praticantes, e até mesmo os intérpretes com experiência estão sujeitos a erros de terminologia, fluência, omissão de informação. No caso do Intérprete de Língua de Sinais, podemos pensar nos erros como datilologia - soletração manual repetida ou falta de letra -, palavras sinalizadas, que seguem orientação literal e não pelo uso no contexto, omissões de dados e etc.

Na modalidade simultânea, em sala de aula, a interpretação ocorre no mesmo tempo da fala do professor, e isso implica na necessidade do ILS aguardar certo espaço de tempo para iniciar a sua sinalização. A justificativa para esse espaço de tempo, segundo Napier (2006, *apud* Vieira, 2007), se dá porque o ILS desconhece a mensagem do falante, do docente, neste caso. Então, antes de iniciar a sinalização, há uma pausa inicial para escuta e compreensão da informação, o que pode ser visto como uma forma de se processar a mensagem, reorganizá-la e produzi-la na língua alvo, LS e/ou LP oral.²³

No ambiente de uma sala de aula mista, o ILS, geralmente, posiciona-se ao lado do professor, podendo, de acordo com o posicionamento dos alunos surdos, ficar de pé ou sentado: o profissional precisa se posicionar de forma a ser sempre visualizado pelos alunos surdos. O ambiente necessita de boa organização espacial, segundo Vieira (2007), para que os alunos surdos consigam visualizar as expressões visuais e corporais do intérprete e para que não haja trânsito de outros alunos e/ou professor na frente do intérprete, interrompendo a relação de olhares entre os alunos surdos e o ILS.

²³ Língua de Sinais e/ou Língua Portuguesa oral.

Alguns pesquisadores, como Chernov (*apud*, Vianna, 2006) e Vianna (2006), por exemplo, da área de tradução e interpretação, consideram a interpretação simultânea um interessante objeto de pesquisa. Assim, e por se tratar de uma atividade bastante praticada pelo ILS, é que introduzirei aspectos correlacionados à interpretação simultânea, permitindo, com simplicidade, atingir eventual reflexão que contemple os Princípios da Teoria da Relevância. A escolha dessa teoria justifica-se, deve-se dizer, por ser possível encontrar nela subsídios que nos permitem compreender com maior facilidade a prática dos ILS.²⁴

Partindo do princípio de Ernst-August Gutt (1991, *apud* Gonçalves, 2005) de buscar equivalência da língua fonte para a língua alvo, a interpretação simultânea caracteriza-se, como já dito acima, por uma correlação temporal entre as cadeias verbais na língua fonte e na língua alvo Chernov (*apud* Vianna, 2007). Essa simultaneidade dependerá das escolhas do que será interpretado ou não, e do tempo de experiência do profissional na área.

Segundo Vianna (2007), para um profissional capacitar-se na interpretação simultânea, faz-se necessário num mínimo de 10 (dez) anos de exercício da profissão. A autora relata ainda que os cursos técnicos e superiores não têm, dentro de suas propostas curriculares, condições, pelo tempo, de adotarem essa prática como uma disciplina, o que faz com que o profissional aprenda a sua tarefa na atividade diária “à duras penas”.

Um dos pontos positivos para a interpretação simultânea está na presença do professor ao lado do ILS, permitindo aos alunos surdos inferir a intenção da mensagem do professor observando seus movimentos, a sua ida ao quadro e acompanhando a sinalização do intérprete. Assim, quando a interpretação não está/é compreensível, os alunos podem se manifestar e/ou demonstrar, pelas expressões faciais e corporais, a insatisfação pela interpretação.

²⁴ Algumas pesquisas que trabalham com a Teoria da Relevância na Libras têm sido desenvolvidas na Faculdade de Letras da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O doutorando Carlos Rodrigues, desenvolve pesquisa que aborda a interpretação simultânea do par lingüístico LP/LS. Acredita-se que os resultados dessa pesquisa contribuirão essencialmente para/na formação e capacitação dos futuros ILS.

De acordo com Miriam Shlesinger (1994, *apud* Vianna, 2007), o intérprete é apenas um intermediário, alguém que não pertence à comunidade de oradores e ouvintes. Isso significa que, se o conteúdo transmitido pelo docente estiver relacionado a situações extralingüísticas ou conhecimentos anteriores, e se o ILS não acompanhou ou presenciou essas situações e não compartilha desses conhecimentos, dificilmente terá como reconstruí-la na língua alvo.

O ritmo da simultaneidade, normalmente, é ditado pelo orador. O intérprete, devido à complexidade do tema e a rapidez da fala, pode, diante de tal perspectiva, adotar medidas que omitam a totalidade da informação; ressalta-se, no entanto, que a escolha dos tópicos omitidos se devem à análise da língua fonte e à interpretação dos dados relevantes, deixando de lado as informações que são consideradas acessórias. Segundo Vianna (2007), para empregar essa estratégia, é necessário que o profissional tenha experiência, além de conhecer muito bem as culturas de suas línguas e de estar plenamente contextualizado.

Outro aspecto importante a ser considerado pelo ILS é a análise do ambiente cognitivo no qual está inserido. Para que a interpretação seja compreendida pelo público receptor é preciso que o ambiente cognitivo do intérprete e dos ouvintes (público) se assemelhe. Isso é, a escolha lingüística realizada pelo intérprete deve estar em proximidade aos usos lingüísticos do público/receptor. De acordo com Vianna (2007), os efeitos cognitivos podem variar de público para público. Como o intérprete deseja que o público compreenda a fala do orador, ele deve promover um mesmo ambiente lingüístico; assim, o público compartilhará com o orador os mesmos efeitos cognitivos, facilitando a sua tarefa, e, quando necessário, terá mais condição de esclarecer possíveis mal-entendidos oriundos das diversidades culturais.

Gonçalves (2005), com base no Princípio da Relevância, considera a comunicação sempre um risco, pois, segundo o autor, a interpretação pode resultar em falhas ou mal-entendidos, uma vez que não se pode controlar efeitos cognitivos quando se modifica o ambiente cognitivo, e sim presumir um controle parcial.

Constatamos, portanto, que um dos pressupostos da Teoria da Relevância concentra-se na figura do intérprete, que deve e pode ter a possibilidade de eleger a

sua forma de interpretar, contanto que alcance uma semelhança interpretativa ótima entre pares de efeitos cognitivos nas duas línguas (VIANNA, 2007).

2.5 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: SUA INSERÇÃO NA LÍNGUA E NA CULTURA DOS SURDOS

(...) o intérprete é a pessoa em que o surdo mantém extrema confiança. Tanto profissional, como pessoal.

(FENEIS)

Pretende-se neste tópico trazer os encadeamentos que o profissional ILS estabelece com o surdo, que demanda de seus ouvidos para ouvir e de seus lábios para falar.

A Língua de Sinais, usualmente, é ensinada aos ouvintes nas associações de surdos. Nota-se, pela convivência nos movimentos políticos e sociais da comunidade surda, e em discussões paralelas com estes, que o procedimento adotado no curso de Libras assemelha-se ao processo de aprendizagem dos surdos quanto à Língua Portuguesa.

Mesmo ocorrendo, na atualidade, debates e relativo avanço no ensino de Português para os surdos, os instrutores, que atuam e são qualificados no ensino de Libras, encontram-se na faixa etária de 20 a 50 anos e receberam uma educação pautada nos Princípios *Oralistas* e/ou nos princípios da *Comunicação Total*. Em tais propostas, o Português não é considerado como segunda língua, o que implica na representação da palavra escrita/oral associada ao desenho. Somente com o aceite da Libras é que os desenhos em sinais e o alfabeto manual serão inseridos nos processos de aprendizagem acima mencionados. Esse rápido passeio pelo tempo auxilia-nos a compreender os usos da Língua de Sinais pelos ILS. Pode-se confirmar, através do acompanhamento das aulas dadas pelos surdos para os ouvintes, que o recurso de ensino da Língua de Sinais tem como base de procedimento o uso da Língua Portuguesa escrita, o que significa dizer que a maioria dos instrutores de Língua de Sinais, na preparação de suas aulas, orientam-se pela Língua Portuguesa.

Nos materiais/apostilas de Libras, elaborados pelos próprios instrutores, verifica-se a necessidade de se articular a imagem (sinais) à palavra. Após interpeladas pela baixa qualidade de ensino, devido à equivalência Libras/Português, as apostilas passaram a ser totalmente visuais. Pode-se observar, a partir de pressupostos de Skliar (1999) e Perlin (1998), na elaboração desses materiais, a forma que os instrutores da Língua de Sinais entendem como método de ensino, pois na vida escolar, quando referem-se à LS, os usuários dessa Língua foram submetidos a aspectos que colocam o ensino da Língua em espaço não interacional. Nota-se que o modelo educacional utilizado postula-se a favor do *Oralismo*. Entretanto, a partir do surgimento de argumentos e revelações da própria identidade surda, assim como da forma de funcionar (com) a Língua, as práticas pedagógicas vão se modificando.

Os surdos, tendenciosos a acompanhar as discussões dos círculos de estudos que defendem o aprendizado de uma língua na interação, buscam incentivar alunos dos cursos de Libras a participarem de eventos próprios de sua comunidade, a fim de que haja interação entre sujeito ouvinte (cursista) e o surdo. É importante frisar que, mesmo participando das discussões sobre o processo metodológico de ensino e aprendizagem²⁵ de uma língua, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, observa-se a dificuldade do surdo para utilizar as metodologias, uma vez que a aquisição de linguagem de um surdo não se constrói em ambiente interacional.²⁶

A Língua de Sinais, mesmo sendo ensinada em sala de aula, quando se pensa no curso Superior-técnico, Graduação, Pós-Graduação e outros de formação profissional, não é suficiente para que os estudantes a utilizem como forma de comunicação e muito menos para que a utilizem no trabalho de interpretação e tradução.

²⁵ A idéia de ensino e aprendizagem neste contexto refere-se à aquisição de segunda língua, tanto da Língua de Sinais para o ouvinte quanto da Língua Portuguesa para o surdo.

²⁶ A maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais e não a utilizam dentro do contexto familiar. A aquisição da Língua de Sinais acontece na inserção escolar numa idade que pode comprometer a qualidade do entendimento da funcionalidade da Língua e da Linguagem.

A frustração perante os cursos conduzem os desejosos de atuar como ILS à perspectiva de se tornarem híbridos na comunidade surda, visto rejeitarem o lugar do observar e irem diretamente para o diálogo. Nos relatos de candidatos a intérprete educacional do Estado de Minas Gerais, pode-se confirmar esses comportamentos: almeja-se “acompanhar os surdos ao médico, dentista, compras, reuniões de família, igreja”. Essa relação é vista positivamente pelos surdos, afirmando, para o ouvinte, que se se mantiverem como acompanhantes, se tornarão excelentes intérpretes.

A participação de ouvintes na comunidade surda tem permitido a eles, aos ouvintes, melhoria significativa no uso da Língua de Sinais, mas não os qualificam para a profissão de intérprete. Pode-se confirmar a desqualificação desses nos resultados das avaliações de candidatos à vaga de ILS da Educação do CAS²⁷ da SEE/MG. Nos programas de TV, conferências, palestras, eventos religiosos e em sala de aula, quando se analisa a busca da equivalência lingüística entre a Libras e o Português realizada pelo ILS, constatam-se erros recorrentes provindos do desconhecimento do assunto que se traduz, do desconhecimento das escolhas lexicais do orador, e da falta de pesquisa/investigação acerca do assunto que será traduzido/interpretado. Enfatiza-se, uma vez mais, a necessidade de se compreender os procedimentos para se buscar equivalência de uma língua para a outra, respeitando as diferenças culturais e lingüísticas, sem ferir ou descontextualizar a informação dita.

Frente ao contexto apresentado, cito Campos (1986, p. 27-28):

Não se traduz, afinal, de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer, assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine seu trabalho.

Nem sempre o profissional ILS tem consciência da necessidade de atualização constante, principalmente acerca de assuntos gerais, o que se deve,

²⁷ CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez.

principalmente, à concepção assistencial de que se o surdo tiver alguma informação em Libras já lhe é suficiente. Desse modo, é em parte compreensível que o trabalho do ILS ainda esteja relacionado ao voluntariado. “A presença do ILS não é considerada um direito de cidadania, e sim um ato de benevolência às pessoas ainda consideradas deficientes” (ROSA, 2008, p. 119).

Retornando à relação entre o ILS e os surdos e aos ouvintes acompanhantes dos surdos beneficiários, pode-se dizer que geralmente os ouvintes não são pagos por auxiliarem na comunicação. Os surdos, normalmente, os elegem como pessoas fiéis e de confiança, premiando-os com a certeza de que são bons intérpretes. Rosa (2008) nos assegura que os ILS que não possuem convivência com a comunidade surda “estão fadados ao fracasso”, pois não terão créditos dos surdos mediante seu trabalho.

Segundo Quadros (2003), os ILS brasileiros, por transitarem em modalidades de línguas diferentes, desenvolveram estratégias de competências lingüísticas para a tradução. Ao desenvolver a LS, o ILS deve também desenvolver habilidade no olhar, deve dar atenção aos movimentos das mãos quando se usa um sinal e ficar atento ao contexto em que está inserido. O ILS deve ainda observar o espaço e o local para o qual direciona o sinal, o desencadear das expressões corporais e faciais e os diferentes modos de uso: o ILS precisa saber operar na complexidade da Língua de Sinais, considerando as estruturas da Língua Portuguesa e entendendo a sua complexidade. Esses componentes implicam nas especialidades de um Intérprete de Língua de Sinais.

o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. (QUADROS, 2003, p. 27)

Considerando a reflexão de Hall (2004, *apud* Aguiar, 2006), podemos dizer que todo sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, não sendo estável portanto o seu comportamento, que se desloca para as perspectivas que lhe acenam. A escolha por uma atitude ou outra pode ser temporária, dependendo do

espaço social e cultural em que se relaciona. Entende-se que o ILS circula entre dois pólos culturais: o pólo dos usuários de uma língua oral-auditiva e o pólo dos usuários da língua viso-manual.

Para Aguiar (2006) a transição por duas culturas traz conseqüências: além da habilidade visual e auditiva, outras questões passam a surgir, como a percepção da comunidade surda para tornar-se fluente, proficiente na língua, e as relações originárias dessa entrada num mundo diferente ao do ILS, promovendo conflitos culturais. Por se tratar de um envolvimento que se refere a uma língua minoritária, com demandas específicas nos campos da Educação, trabalho, saúde, lazer e outros, evidenciam-se as necessidades de deslocamento em ambas as Línguas, e o distanciamento quando a própria língua revela a impossibilidade tradutória.

A ação de transitar nas fronteiras culturais exige dos ILS, conforme Perlin (2004), romper com uma série de artefatos coloniais, como a enunciação da cultura surda, por exemplo, vista ainda como figura subalterna ou como inexistente em algumas frações sociais. Se os ILS atuam como mediadores lingüístico-culturais, além de romper com esses artefatos coloniais, eles se redefinem enquanto pessoas, pois transitam entre duas produções culturais e lingüísticas diferentes, isto é, entre surdos e ouvintes (AGUIAR, 2004, p. 34).

A emergência da formação profissional assegurada por curso superior é demonstrada ao longo do texto: as inferências e referências servem como conscientização da seriedade laborativa desse profissional e o impostergável compromisso das Universidades em fomentar cursos de formação e capacitação dos intérpretes de Língua de Sinais. É de fundamental importância constar, na grade curricular, disciplinas formatadas para uma discussão que apresente aspectos relevantes sobre a cultura, a Língua e a cognição dos surdos, sob uma perspectiva que contemple as relações dialógicas construídas nos diversos espaços.

2.6 O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS E A ESCOLA PARA SURDOS

A política pública para a educação de surdos é orientada por Leis e Diretrizes que recomendam o uso da Língua de Sinais. Em 23 de março de 1994, a Lei nº 10.098, discutiu acerca da acessibilidade à Língua de Sinais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial nº 2, de 11 de setembro de 2001, discutiu sobre o reconhecimento da Língua de Sinais, através da Lei nº 10.436/2002. Mais recentemente, regulamentando as Leis nº 10.098/94 e 10.436/02, o Decreto nº 5626/05 orientou Federação, Estado e Municípios no que se refere aos princípios para a educação dos surdos.

O Decreto 5626/05, Capítulo VI, trata a garantia do direito à Educação das pessoas com surdez ou com deficiência auditiva: no Art. 22, afirma-se que as instituições de Educação Básica devem garantir a entrada do aluno surdo à escola através de classe de educação bilíngüe, para alunos surdos e ouvintes, e com acesso a professores bilíngües na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Fundamental. Nessa etapa da Educação, o ensino deve ser em Libras, como língua de instrução; e o Português escrito deve ser ensinado como segunda língua. A escola fica livre para organizar as suas salas de aulas, e nas salas em que a língua de instrução é a Libras, aceita-se o aluno ouvinte, desde que ele conheça a língua (Lacerda, 2009).

No parágrafo II do Art. 22, em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante, por haver professores distintos para distintas áreas de conhecimento, os alunos surdos terão o direito da presença de um ILS na sala de aula.

Destaca-se que a adoção da medida não segue com fidelidade as orientações do Decreto. A impossibilidade das escolas regulares comuns de formar uma classe bilíngüe, na instrução em Libras, no Ensino Infantil e inicial da fundamentação, tem promovido a inserção dos ILS na sala de aula. Alguns pesquisadores, como Lacerda e Lodi (2009), por exemplo, têm argumentado quanto a esses procedimentos que favorecem ou dificultam o aprendizado da criança surda nas séries iniciais.

O Ensino Infantil e Fundamental inclusivo não faz parte da proposta da presente pesquisa, pois permeia a necessidade de discussão sob outro enfoque, como a aquisição da Língua de Sinais, ensino de Português como segunda Língua, as habilidades lingüísticas do ILS perante as crianças surdas iniciantes da Língua de Sinais, o papel do instrutor de Libras e outros.

Entretanto, um ponto crucial, que emerge da entrada do ILS no início da Educação, é saber qual postura a adotar frente ao aluno surdo. Ser apenas um canal de passagem de uma língua para outra: deve-se ser um intérprete educacional ou se deve comportar como um profissional responsável pelo aprendizado daquele aluno, assumindo o que é comumente chamado de pedagogo-intérprete? Como também assumir os dois posicionamentos, cada hora em um dado contexto?

Nas séries iniciais, o papel do ILS é muito confundido nas escolas regulares comuns. Constata-se também que a dicotomia profissional se perpetua nos espaços do Ensino Médio, Profissionalizante e Superior. E uma das causas principais dessa desordem de atuação está na falta de uma formação acadêmica que concentre questões apropriadas à educação do surdo.

Para Fernandes (1989), a contratação de um intérprete também está relacionada com questões relativas à sua qualificação profissional: defende-se que é necessário que o profissional tenha o domínio da Libras e que atue de forma multidisciplinar. Segundo Souza (2007), o intérprete, ainda, não pode atuar como profissional da Educação; a autora justifica o seu posicionamento explicando que a maioria desses profissionais, cerca de 95%, não possuem a formação necessária para o exercício da prática educativa, uma vez que sua formação está restrita às instituições religiosas e a associação de surdos, o que leva o profissional a associar-se a uma dimensão mais assistencialista e de familiaridade com os surdos.

Se focalizarmos as questões pertinentes, oriundas de uma diferença bilíngüe, o ILS precisa perceber que não transita somente por uma perspectiva teórica, ele transita também por uma perspectiva prática. Conforme Vieira (2007), o ILS, em especial o que atua na área da Educação, vivenciará o binário papel de ora ser

intérprete e de ora ser professor; a mudança de posição reflete no desconhecimento de questões que são pertinentes a uma sala de aula.

Acerca do contexto profissional do intérprete educacional, podemos concluir que este necessita de formação diversificada, ligada à Tradução e à Interpretação que está no campo da lingüística e que também é dirigida à área educacional, como Pedagogia e Licenciatura. E como ocorrerá formação se um número elevado de profissionais já está em atuação na sala de aula? Segundo Quadros (2003), o MEC está procurando professores interessados em se formar como intérpretes, uma vez que existem professores com carreira no magistério que estão na rede pública de ensino e que dominam a Língua de Sinais. As atividades desenvolvidas por estes professores facilitariam o desempenho dos alunos surdos em sala de aula.

2.6.1 O Intérprete Educacional²⁸ versus o Professor-Intérprete

Para dar início à contraposição que será apresentada, utilizaremos como foco o Decreto 5.626/2005, em seu Art. 21, que orienta as escolas a providenciarem a contratação de um intérprete para atuação em salas de aulas e que aponta a necessidade de se viabilizar o acesso dos alunos surdos aos conhecimentos curriculares.

As escolas brasileiras públicas e privadas têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, e seria impossível a permanência do aluno sem a presença de um ILS. Atualmente, é a área de atuação mais requisitada deste profissional, demanda também existente em outros países.

Segundo Lacerda (2009), o termo Intérprete Educacional (IE) é usado em países como Estados Unidos (E.U.A), Canadá e outros para diferenciar o profissional intérprete que atua na área da Educação: nos E.U.A estes profissionais são mais reconhecidos e valorizados financeiramente. Entretanto, há países que sentem certa preocupação no que se refere às diferentes atuações dos ILS em sala de aula. Na Itália, por exemplo, os profissionais são vistos como assistentes de comunicação, pois

²⁸ Referimo-nos aqui ao intérprete da Língua de Sinais que atua em sala de aula.

deverão transpor conhecimentos/conteúdos da Língua Majoritária para a Língua de Sinais e terão participação nas práticas educativas, visando favorecer o aprendizado dos alunos surdos. De acordo com Quadros (2003), na Nova Zelândia e na Austrália, a interpretação é realizada por um professor assistente, também chamado de ajudante de professor ou funcionário de suporte de comunicação.

No Brasil, o Decreto nº 5626/05, nomeia o profissional que promoverá a acessibilidade do aluno na sala de aula de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – TILS. Nos estados brasileiros e municípios, esses profissionais são contratados como professor-intérprete, e a justificativa para tal está no fato de a profissão não ser legalmente reconhecida. Acredita-se que a partir do reconhecimento da profissão, as dissonâncias oriundas das atividades deverão ser sanadas ou minimizadas.

O perfil desse profissional é traçado de forma a levantar divergências na sua atuação em sala de aula. A proposta educacional fomentada pelo órgão governamental define que a função do Professor-intérprete é interpretar os conteúdos das disciplinas, proporcionando condições de diálogos entre surdos e ouvintes, sem que o professor perca a estratégia de ensino e aprendizagem utilizada para todos os alunos daquela sala de aula. Para reforçar, no ano de 2008, a SEE-MG lança a Cartilha do *Projeto Incluir* com orientações para pais, alunos e profissionais da Educação. Em um dos itens dirigidos ao intérprete da educação, está a seguinte orientação: “só é possível interpretar aquilo que entendemos. Não convém tentar interpretar aquilo que não foi compreendido. Em caso de dúvida sobre o conteúdo, é bom recorrer ao professor regente, em busca de esclarecimentos e orientações. Os papéis devem estar bem definidos: todas as dúvidas, considerações e questionamentos dos alunos devem ser remetidos ao professor; não é função do ILS dar respostas em lugar dos alunos ou do professor. Não cabe ao ILS substituir o professor em suas exposições de conteúdo e nem tampouco auxiliar os alunos na resolução de exercícios” (CARTILHA DO PROJETO INCLUIR, p. 10).

Na proposta de educação elaborada pelos surdos, *A educação que nós surdos queremos*, entregue ao Governo Federal, há reivindicações para a criação de turmas

mistas: quando o professor regente não for bilíngüe, a presença do professor-intérprete, que fará a interpretação dos conteúdos ministrados, será obrigatória.

Não há clareza na comunidade escolar da real função do ILS na Educação, e eles ficam em uma zona conflituosa, pois os documentos falam da figura do tradutor-intérprete, e os profissionais são contratados como professor-intérprete.

De acordo com Vieira (2007) há a idéia para que os professores com formação de pedagogo ou educador com habilitação na educação especial, e que possuem conhecimento na Língua de Sinais, passem a ocupar, na educação comum, a função de ILS.

No entanto, devemos dizer, a presença de um ILS em sala de aula tem provocado discussões polêmicas. Pode-se afirmar que não há um consenso entre os especialistas na área da Educação sobre a sua adequação: as questões de ordens lingüística, cultural e pedagógica são pontos cruciais dos argumentos de pesquisadores. Para Lodi (2002), a Língua de Sinais pode ser aceita como uma língua de circulação no ambiente escolar, mas será reconhecida apenas como uma prática de interação entre os pares, e não como uma língua em uso para/nas práticas de ensino. Isso ocorre porque, segundo a autora, no ambiente escolar, o uso de material didático, as exposições áudios-visuais, os ditados, as avaliações etc., todas as tarefas, de maneira geral, são realizadas somente por meio da Língua Oficial, que é a Língua Portuguesa.

Para Fourquin (1993) a Educação é sempre educação da linguagem oral, mas não será de alguém por alguém: a educação supõe a comunicação, a transmissão, a aquisição de conhecimento, competência, valores, implicando em um esforço que visa conferir ao individuo as disposições desejáveis para alcançar uma excelência. Parte-se do pressuposto, assim, que a Língua e a identidade são inter-relacionadas, e que a Língua é um recurso de ensino. No entanto, a Língua, por si só, não pode garantir o processo educativo, pois o ensino se dá na relação direta entre o mestre e o aprendiz.

Entretanto, na educação para os surdos, há, na sala de aula inclusiva, a relação do mestre com o aprendiz e a presença de uma terceira pessoa, o ILS: diante

de tal situação, a relação triangular afasta a condição direta de ensino, como reflete Fourquin. Outra situação pode também ser evidenciada nessa relação: se o ILS domina a disciplina ministrada, o professor passa a ser um coadjuvante, e mesmo sendo um formador secundário, no contato com o aluno surdo, ele será o avaliador de seu processo de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo passa pelo intérprete educacional, que tem uma visão holística de toda a condição desse aluno. Porém, esse profissional não é responsável pela excelência do aluno incluído, deve-se dizer: o professor deve compreender a atuação do ILS e torná-lo parceiro neste processo, apresentando os conteúdos e discutindo com o intérprete, que é um mediador entre o mestre e aprendiz, as adequações lingüísticas necessárias para que o aluno surdo possa acessar as informações.

Para Martins (2007), é responsabilidade do intérprete o oferecimento de subsídios que promovam a interação entre aluno e professor e as supostas alterações metodológicas, sempre em estreita parceria com os professores. Geralmente, o professor titular, quando pensa na sua dinâmica de ensino, formula projetos educativos que se sustentam pela via da língua oral e/ou escrita em Português. No entanto, em uma sala onde há a interação de duas modalidades e diferentes estruturas de línguas, torna-se importante identificar e conhecer o mundo através da Língua de Sinais e do Português; de tal maneira, o ILS pode auxiliar o docente a repensar seus planos de aulas, quando questionar os prós e os contra das atividades destoantes à Língua de Sinais. Para Perlin (2002) o currículo que inclua o aluno surdo deve contemplar a base da cultura surda; se ela não estiver presente, dificilmente o aluno surdo conseguirá seguir com sua história de avanço educacional.

Indo ao encontro do pensamento de Martins (2007), Lacerda (2009) afirma que o ILS, além de fazer escolhas sobre o que deve traduzir, deve pensar no modo de tornar o conteúdo acessível ao aluno surdo, mesmo que, para que haja compreensão do aluno, tenha que solicitar esclarecimento ao professor, pois nem sempre uma tradução correta sob o ponto de vista lingüístico é a melhor opção educacional,

principalmente quando os alunos estão numa fase de aprendizado da Língua de Sinais.

Martins (2007) afirma também a existência de certa complexidade na tarefa do intérprete, pois tal processo não é um ato mecânico: não basta substituir a palavra de uma língua A por uma equivalente na língua B. A interpretação fiel, para a autora, não significa a interpretação literal, pois não há entre línguas estruturalmente diferentes equivalência absoluta entre seus enunciados.

Rosa (2006) relata que o intérprete em sala de aula parte sempre de uma realização verbal precisa, de uma unidade lingüística concreta, perceptível pela audição. Assim, o intérprete não pode modificar a construção verbal original, e precisa discernir quais as escolhas lingüísticas na Língua de Sinais possibilitarão proximidade da informação oral. Por essa razão, a autora defende que o compromisso do intérprete não se define tão somente na relação do Português/Libras, mas como suporte para a educação dos surdos nas salas de aulas inclusivas, enfatizando a consciência de as escolhas lingüísticas feitas podem ou não promover o aprendizado do aluno surdo.

Comumente, cria-se um forte vínculo entre o intérprete e o aluno surdo, dificultando a adoção da imparcialidade da função de ILS. As autoras americanas relatam, segundo Winston (2004, *apud* Vieira, 2007), que os ILS se sentem responsáveis pelo aprendizado do aluno surdo. Eles procuram os pais, conversam com a equipe pedagógica sobre o desempenho do aluno surdo, etc.

Sabe-se que não é função do intérprete educacional explicar conteúdo, tendo para si somente a responsabilidade da interpretação. Mediante o uso da linguagem, o ILS deve necessariamente se adequar ao público surdo; no entanto, quando o público for constituído por surdos em aquisição de língua, como o ILS se comportará? A partir desta indagação, Lacerda (2009) argumenta que não é apenas a Língua envolvida, há vários elementos a serem considerados para que tal questionamento possa ser respondido, como cultura, identidade e o modelo de projeto educacional inclusivo. Vejamos o que diz Lacerda (2000, p. 56):

é preciso que se leve em consideração que, na realidade brasileira, a presença da Língua de Sinais em sala de aula não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos, porque ela nem sempre conhece a Língua de Sinais, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo lingüístico... por outro lado, a inserção do Intérprete de Língua de Sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes a sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura questões metodológicas.

Para Ronice Quadros (2003) é importante repensar as expectativas da função de professor-intérprete e do intérprete educacional. Para a autora, o professor-intérprete assume funções que não são suas, como dar informação a respeito do desenvolvimento do aluno. Essa atitude, se for analisada sob a ótica do Código de Ética do ILS, é uma postura que diferencia a determinação de manter confiabilidade independente de onde vem a demanda: o ILS não pode oferecer informação do surdo para o qual interpreta.

Pensando na dinâmica da sala de aula, o professor-intérprete modifica a relação entre professor/aluno por ser uma terceira pessoa que faz o intermédio para que o conteúdo seja entendido. As relações de poder que permeiam o ambiente escolar também são possíveis de serem formadas, conforme aponta Vieira (2007) entre o ILS, os ouvintes e os surdos, pois está sob o controle do ILS a transmissão de conteúdos, a interpretação de conversas e discussões de alunos ouvintes, assim como a promoção de interatividade entre professor e o aluno surdo, e entre os alunos surdos e os alunos ouvintes. Como o ILS também assume o papel do professor nas orientações solicitadas pelo aluno surdo, pode haver, segundo Quadros (2003), uma inversão de papéis, fazendo com que os alunos surdos acabem dirigindo-se ao intérprete e deixando de lado o professor, pela própria identificação lingüística no/do contexto.

Como relata Vieira (2007), a identificação lingüística é algo comum entre os surdos e os ouvintes que conhecem a Língua de Sinais, principalmente em ambientes nos quais a maioria é ouvinte.

Mesmo em ambiente bilíngüe, as barreiras não são sanadas. Lacerda (2009), porém, considera que os surdos têm benefícios, pois passam, pela presença do ILS, a ter acessibilidade ao ambiente escolar. No entanto, a autora aponta também as desvantagens vivenciadas pelo aluno surdo nas práticas escolares: aos alunos ouvintes o acesso à informação é sem restrição, já para os alunos surdos, alguns assuntos podem ser totalmente desconhecidos. Para Lacerda (2009), a falta de comunicação proporciona aos surdos menos oportunidade de adquirir conhecimentos, e participando de maneira relativa na sala de aula.

Contudo, e mesmo com as dificuldades inerentes ao ambiente relatado, o ambiente escolar propicia ao aluno e ao professor certo grau de intimidade, e a entrada do ILS nesta relação, que não apenas estará presente para interpretar, permitirá intermediações discursivas e interpessoais entre os alunos surdos, o professor e os alunos ouvintes. Diante desta nova configuração de espaço de aula que se apresenta, faz-se preciso dizer que reajustes serão necessários. Será neste sentido que apresentarei no próximo capítulo as intermediações práticas na sala de aula de uma escola municipal de Belo Horizonte, descrevendo os aspectos oriundos da rotina de uma sala de aula inclusiva na disciplina de História.

CAPÍTULO 3

OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

Todas as coisas já foram ditas. Mas como ninguém escuta, é preciso sempre recomeçar.

André Gide

3.1 SOBRE OS PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO DE PESQUISA

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa para que fossem verificadas as relações pedagógicas que se constituem entre o professor, o aluno e o ILS na sala de aula inclusiva. O presente estudo se organiza em torno das questões que envolvem as relações do intérprete com os alunos surdos ao assumir o papel de mediador de suas aprendizagens, cabendo-lhe traduzir assim o conhecimento transmitido pelo professor no contexto da sala de aula. Para isso, foram considerados a natureza pedagógica das ações, as interações que ali se realizaram, as formas de comunicação predominantes que caracterizaram o processo de ensino e aprendizagem e os significados construídos nessa mediação entre os sujeitos envolvidos.

Para inserção no cotidiano da sala de aula, adotamos uma perspectiva de investigação exploratória de cunho etnográfico, elegendo a observação participante como um procedimento necessário para compreender os padrões de comunicação presentes na relação entre o ILS e os alunos surdos. De tal forma, acreditamos que a sala de aula possa oferecer diversas oportunidades de investigação, por se tratar de um espaço educacional inclusivo, no qual estão inseridos grupos com diferentes constituições físicas, lingüísticas e culturais. Entre essas diferenças, podemos citar as características físicas do aluno ouvinte que apresenta habilidades para audição e, por isso, a sua compreensão de mundo se estabelece pela via áudio-oral.²⁹ Por outro lado, o contato do aluno surdo com o mundo ocorre essencialmente por meio do canal

²⁹ Pessoas com capacidade de ouvir e pronunciam-se pela boca.

Visuo-manual,³⁰ por não apresentar a capacidade para audição. Vale ressaltar que cada variável lingüística possui um valor simbólico, e para interpretá-las faz-se necessário compreender como as pessoas entendem uma determinada fala, que é baseada em definições internas do que está ocorrendo, naquele momento dialógico. É neste processo interativo que os participantes negociam as interpretações que conduzem para uma cooperação social (COOK-GUMPERZ, 2002).

Entendemos que o ILS tem o compromisso profissional de buscar e identificar, nos traços lingüísticos escolhidos, equivalências que permitam a semelhança interpretativa dos conteúdos expostos pelo professor; porém, ao adotar a observação participativa, deve considerar como mais viável relatar e examinar como o ILS 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 surdo e o professor através do ILS e do aluno ouvinte com o professor (GOFFMAN, 2002). Assim, ao elegermos a investigação etnográfica para a nossa pesquisa, acreditamos que poderemos descrever a complexa relação de um grupo social, buscando entender os padrões culturais e as práticas dos integrantes do grupo que se pesquisa, procurando meios de compreender o senso de pertencimento e de como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo constrói as oportunidades de aprendizado e de participação.

Além disso, consideramos que a condução das relações sociais estabelecidas numa sala de aula constitui padrões ou modelos de aprendizagem acordadas entre os participantes. A prática do professor, a linguagem em uso, as ferramentas de ensino, dos modelos didáticos e como os alunos se manifestam e interagem são dados que revelam a sistemática daquela sala quando se baseia na etnografia como instrumento de pesquisa; gerando a possibilidade da reflexão acerca dos encadeamentos internos e do processo de conhecimento definido nesse ambiente educativo (DIXON, FRANK e GREEN, 1999).

³⁰ Pessoas sem capacidade de audição e que usam os olhos e as mãos para estabelecer contato com o mundo a sua volta.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), a pesquisa etnográfica apresenta grandes contribuições no campo educacional, uma vez que coloca em destaque aspectos da cultura escolar, como a caracterização que o professor faz do aluno ou o que faz o aluno quando diante das diferentes situações escolares. Assim, uma escolha pela investigação etnográfica possibilita ao pesquisador pensar sobre a cultura como um estado em constante transformação à medida que interagem através do tempo e dos eventos.

Outro aspecto importante sobre o contexto de uma sala de aula inclusiva é o de que partimos do pressuposto de que sujeitos com diferentes línguas criam, através dos padrões lingüísticos, um modo de (se) conhecer e de estar no mundo, originados por interpretações condicionadas a uma ação e a um sentido particular, e quando compartilham espaços, levam consigo características que os identificam como tais. Por esse motivo, a sala de aula inclusiva caracteriza-se também como um ambiente bilíngüe, no qual emergem atitudes que produzirão efeitos de aproximação e/ou separação, percebidos ou sutilmente manifestados.

De tal forma, a troca dialógica torna-se importante elemento a ser considerado na investigação de perspectiva etnográfica, pois a sala de aula bilíngüe pesquisada poderá ser identificada pelas suas relações cotidianas e nos diferentes cenários culturalmente construídos pelos alunos, professor e o ILS. Isso significa que se torna possível identificar e analisar as oportunidades de aprendizagem que são criadas, nesses contextos, para os estudantes, ao se considerar suas histórias de vida e suas formas de se relacionarem entre si e com o conhecimento. (CRAVIOTTO, HERAS e ESPÍNDOLA, 1999).

Subentendendo que a diversidade lingüística se caracteriza por conhecimentos e estereótipos relativos a diferentes maneiras de falar (COOK-GUMPERZ, 2002), e presumindo a sala de aula como um lugar de construções sociais mútuas, consideramos que a Sociolingüística Interacional, seja um arcabouço teórico que possa auxiliar no conhecimento dos princípios e normas que organizam o comportamento humano. Para Gumperz (2002), a experiência na sala de aula exerce um importante papel na determinação do que é aprendido, sugerindo uma

necessidade de estudos dos processos de escolarização que possa proporcionar melhor compreensão dos papéis lingüísticos e culturais na relação escolar.

Portanto, a abordagem etnográfica foi necessária para a realização do estudo da vida dos alunos em uma sala de aula inclusiva, bilíngüe, e de Ensino Médio, para que, a partir do ponto de vista de seus participantes, fosse possível a elaboração de uma reflexão situada naquilo que foi considerado uma oportunidade de aprendizagem para os alunos surdos. Para isso, tornou-se necessário identificar e analisar os padrões de interação e as práticas discursivas desenvolvidas entre o ILS e os alunos surdos à medida que o professor de História da turma apresentava os conteúdos de sua disciplina. A identificação de padrões e princípios que orientaram a participação dos alunos no grupo, particularmente os alunos surdos, foi realizada a partir das seguintes observações: i) como o ILS traduz os conteúdos ensinados pelo professor; ii) como os alunos surdos se envolveram nessa comunicação, organizaram e usaram o espaço da sala de aula. Com esses objetivos, algumas perguntas orientaram a investigação. São elas: a) o que o ILS traduzia para os alunos?; b) em que condições o trabalho do ILS aconteceu?; c) como e quando os alunos surdos participavam das situações interativas com o ILS? d) que resultados eram produzidos nessas situações?

Ao analisar essas questões, na tentativa de respondê-las, procurei reunir evidências para refletir sobre a estrutura do contexto social e cultural da sala de aula inclusiva: a exploração dos aspectos macro e micro das interações constitutivas desse contexto. As macro-características da interação entre os participantes dessa sala de aula são analisadas considerando, por exemplo, como os sujeitos utilizaram o espaço da sala de aula e em que tipo de estrutura de participação as relações entre eles ocorreram. A fim de obter algumas respostas, explorei o conceito de mapeamento dos espaços da sala de aula com base em Frank (1999), e fundamentei as análises desenvolvidas nos estudos sobre a Sociologia da sala de aula. Já as micro-características da sala de aula foram analisadas quando identificamos padrões interacionais discursivamente construídos entre os alunos surdos e o ILS e entre esses dois sujeitos com os outros participantes da sala de aula: o professor de História e os

alunos ouvintes. Foram tomadas como foco principal dessas análises as escolhas lingüísticas do ILS para mediar as situações de aprendizagem dos alunos surdos.

Com a análise dos dados coletados, esperamos conseguir demonstrar as competências comunicativas que regulam e criam as interações verbais e não verbais dos atores envolvidos, as variáveis culturais e as formas de socialização na sala de aula inclusiva. Os princípios e as práticas dos membros de um grupo, do aluno surdo/ouvinte, do professor e do ILS, na interação escolar, são os recursos materiais usados para a construção de uma nova visão quanto à inclusão de grupos linguisticamente diferentes.

Os trabalhos de Goffman (2002) fazem reflexões sobre a dinâmica da situação interativa e as mudanças de papéis assumidos por seus integrantes quando estão em interação no contexto de sala de aula. Segundo o autor, o indivíduo assume um papel representacional dentro de um contexto, e esse papel pode influenciar outros participantes desse encontro social, surgindo, assim, diferentes formas de negociações que sustentam e modificam a produção e a recepção de um enunciado. Segundo Gumperz (2002), a percepção e a compreensão de um enunciado é uma predisposição cultural. Para ele, a língua é uma construção social e cultural que reflete um nível macro-social e que pode ser analisada em um contexto micro-social. As relações sociais e relações culturais afetam a linguagem, e compõem a etiqueta comunicativa e a contextualização dessa linguagem em uso (COOK-GUMPERZ, 2002).

Quando se propõe a análise de dados coletados na sala de aula, dentro de uma concepção sociológica, propõe-se como consequência determinar que o foco da análise esteja no desempenho das identidades sociais e lingüísticas dos participantes engajados na situação interacional, verificando como essas identidades emergem, como se constituem e como se alteram no fluxo do discurso e da interação, afetando de forma sutil, porém definitiva, a ação em curso (GOFFMAN, 2002).

Com o acompanhamento das aulas, as pistas de contextualizações, terminologia definida por Gumperz (2002), foram percebidas pela reação do participante ao demonstrar desconhecimento ou mal-entendimento da elocução.

Considerando-se que os entraves comunicativos ocorrem nos ambientes bilíngües, pôde-se verificar e analisar, através dos dados coletados, as medidas adotadas pelo intérprete educacional que tiveram como intuito amenizar as barreiras comunicativas existentes para os alunos surdos. Identificar como essas medidas contribuem para o processo interacional da sala de aula é uma forma de se promover o aprendizado.

A Sociolingüística Interacional, conforme Gumperz (1991), descreve e analisa, a partir de uma abordagem participativa e pelos dados coletados, como as marcas socioculturais entre diferentes grupos podem gerar variações de significados para essa pesquisa. Vale ressaltar a importância de citar e examinar as estratégias oriundas do professor e do intérprete para otimização da relação social e eficácia na aprendizagem dos alunos.

Gumperz (1991), em seu artigo *A Sociolingüística Interacional no estudo da escolarização*,³¹ afirma que através de estudos etnográficos, realizados em diferentes séries escolares, os eventos de fala ocorridos em sala de aula mostraram regularidade nas interações e na manutenção das normas que gerenciam esses eventos dialógicos, dando a entender que essa linguagem é característica do ambiente escolar. Sob a ótica de uma perspectiva sociointeracional, é possível presumir ainda as artimanhas lingüísticas, as características particulares da interação entre os participantes e como que através das atividades didáticas é desenvolvida a condição do aprendizado na sala de aula.

Outra contribuição relevante da Sociolingüística Interacional para o estudo desta pesquisa, diz respeito a como o cenário social do participante contribui, ou não, para que a junção do conhecimento que está previamente internalizado assemelhe-se aos novos ensinamentos. Contudo, Gumperz (1991) orienta que a observação participativa pode mostrar quando o conhecimento não é comum ao grupo e pode também propiciar um entendimento diferenciado em cada indivíduo, informando ainda se esses desentendimentos são compartilhados e conduzidos para a busca de novas concepções.

³¹ A Sociolingüística Interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.) A construção Social da Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Diante dessas considerações, acreditamos que quando se pesquisa as interações em sala de aula, orientadas por uma abordagem que metodologicamente segue os princípios de uma investigação de cunho etnográfico e sociolingüístico, pode-se evidenciar como ocorrem as oportunidades construídas, em uma atividade didática, no conteúdo exposto aos alunos surdos e ouvintes e transmitido por um profissional da interpretação. Pode-se evidenciar as situações de compreensão e incompreensão que promovam o aprendizado num dado contexto.

Em suma, buscamos mapear o processo pelo qual os modelos de formação são colocados na prática diária de uma turma inclusiva e revelar como professores, alunos e particularmente o ILS, juntos no dia-a-dia, constroem a realidade do processo social de transmissão do conhecimento dentro de uma sala de aula bilíngüe. Para isso, ao chegar à turma a ser observada, procurei dirigir o meu olhar para as interações estabelecidas entre os participantes e para as relações entre o intérprete e os alunos surdos, como forma de compreender como se constituía, no nível coletivo da sala de aula, os tipos de oportunidades de aprendizagem criadas. Ao focar meu olhar, especificamente na relação desses dois sujeitos – surdos e intérprete – esperava que o conhecimento sobre as ações do intérprete para traduzir as aulas de História me permitissem compreender como a atuação desse profissional informava sobre o que significa ser aluno surdo em uma sala de aula inclusiva. Procurei identificar semelhanças e diferenças relacionadas com o que era considerado, por exemplo, ser um aluno ouvinte ou um aluno surdo na sala de aula inclusiva. Neste sentido, as questões que orientaram a coleta inicial dos dados foram as seguintes:

- Como se caracteriza a vida naquela sala de aula?
- Como os alunos, professores e intérprete ocupam e utilizam o espaço da sala de aula?
- Como os sujeitos falam uns com os outros?
- Como o professor fala com os alunos ouvintes e com os alunos surdos?
- Como o intérprete fala com os alunos surdos?
- Que tipo de escolhas lingüísticas o ILS faz para traduzir os conhecimentos ensinados aos alunos?

Diante de tais questões, o primeiro passo da pesquisa foi decidir quais critérios seriam considerados para a escolha da rede de ensino pública para realização da pesquisa. Após a definição dos critérios da escolha da rede de ensino e da releitura da minha monografia, intitulada *História da educação de surdos em Minas Gerais*,³² o segundo passo da pesquisa foi selecionar um Intérprete de Sinais que atuava em escolas públicas com projeto de inclusão. Neste momento, faz-se interessante ressaltar que alguns critérios também foram definidos para fundamentar a escolha do profissional e a escolha da sala de aula em que ele atuava. Em ordem de prioridade, o primeiro critério estabelecido dizia respeito à competência na eficiência e na proficiência do ILS. Como foi largamente discutido no segundo capítulo, frente à dificuldade de levantar normas de avaliação da competência tradutória do profissional, passei a considerar o tempo de experiência na atividade em sala de aula, motivo para a escolha do profissional.

Diante da decisão de selecionar um profissional a partir do critério de competência no domínio da LS, procurei por alguém experiente na área e com recomendações acerca de sua qualificação. Assim, selecionei um profissional que trabalhava na mesma atividade desde 1994.

No primeiro contato com o profissional escolhido, apresentei os motivos e as prerrogativas da pesquisa, e o profissional colocou-se imediatamente à disposição: quando o intérprete aceitou o acompanhamento de suas atividades, disse que estava aceitando por se tratar de uma pesquisadora com conhecimento da área e da língua, e por considerar que a pesquisa possa contribuir para a melhoria da educação dos alunos surdos. Essa fala, confesso, aumentou consideravelmente a minha responsabilidade como pesquisadora e confirmou que o meu envolvimento sociopolítico com a causa da surdez precisa caminhar em consonância aos fatos e às idéias.

Com o aceite do ILS, e objetivando evitar entraves que interfeririam no levantamento de dados da pesquisa, propus que o intérprete definisse qual disciplina

³² MIRANDA, D. G. *A história da educação dos surdos: as práticas educacionais foram determinadas pelos profissionais ou formuladas pelo contexto sócio-político da época.* 2007. 74f. Monografia (Pós-graduação em Educação Inclusiva) – Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007.

julgava adequada para a proposta dessa pesquisa: a escolha foi pela disciplina de História, por considerar que na atuação do professor dessa disciplina seria possível investigar melhor as situações de interação entre os alunos. Segundo o intérprete, isso poderia ocorrer tendo em vista a boa desenvoltura do professor com os alunos surdos, o seu domínio básico da LS e o fato de se destacar por procurar estabelecer contatos mais diretos com os alunos surdos.

Por iniciativa do profissional intérprete, fui conduzida à direção da escola e à coordenação do turno, que se manifestaram de forma interessada e se dispuseram a participar da pesquisa, enfatizando a importância da escola ao possibilitar o desenvolvimento de tal pesquisa. A escola encaminhou ao professor a proposta de pesquisa: imediatamente o docente concordou com o projeto.

Todos os envolvidos, direta e indiretamente (intérprete, professor de História, diretor e coordenador da escola) na pesquisa, receberam o projeto para que tivessem ciência das reais propostas e formas de atuação previstas durante as aulas.

O terceiro passo do processo de investigação foi conhecer a rotina da turma do professor de História, para poder tomar decisões sobre quais dias e momentos seriam os mais adequados para a minha presença na sua sala de aula. Assim, foi possível tomar decisões sobre como e quando realizar observações focalizadas na participação dos alunos surdos com o Intérprete de Sinais e desses dois sujeitos. Embora a relação entre alunos surdos e intérprete fosse o foco principal de minhas observações, essa decisão não restringiu minhas observações para os outros sujeitos e as ações que os mobilizavam nesse contexto, cabe ressaltar.

Os dados coletados somam um total de 800 horas, obtidas pela média de 16 aulas de História observadas, durante todo o horário previsto na agenda semanal da escola. Na primeira fase de coleta, que durou 4 (quatro) meses, foram realizadas filmagens diárias das aulas do professor de História mediado pelo Intérprete de Sinais. A minha presença na escola foi organizada da seguinte maneira:

Quadro 1 – Horário da disciplina de História

Terça-Feira	Sexta-Feira
21h10min às 22h	19h às 19h50min

Na segunda fase de coleta de dados, de Maio a Junho de 2009, considerei alguns critérios para a filmagem de atuações do ILS na sala de aula, procurando representar diferentes aspectos da sua forma de atuação. Foram analisados, por exemplo, alguns acontecimentos desenvolvidos durante a abordagem de determinados conteúdos apresentados pelo professor de História. Outras vezes, as filmagens focavam, particularmente, situações em que os alunos surdos apresentavam dúvidas relativas à compreensão dos conteúdos apresentados pelo professor de História: busquei registrar atentamente como essas situações eram mediadas pelo intérprete.

3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO

A observação nos primeiros dias de aula teve como objetivo principal conhecer a rotina da sala de aula, o que possibilitou o mapeamento de alguns eventos interacionais que caracterizavam a vida daquela turma: a forma de entrada dos alunos na sala; as diferentes ocupações do espaço pelos alunos surdos, ouvintes, professor e intérprete; as formas de comunicação entre o professor e os alunos; a chamada realizada pelo professor etc. Com base nesses dados, foi possível analisar as maneiras como os sujeitos se posicionavam e eram posicionados em relação uns aos outros nas diferentes situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas. Além disso, foi possível analisar a atuação do ILS durante diversos eventos em que os alunos surdos participavam, os efeitos de sua atuação na participação desses alunos e as implicações desses aspectos para o favorecimento de sua aprendizagem e desenvolvimento na escola.

Diante de tais perspectivas de análise, escolhi dois aspectos estruturantes da vida na sala de aula inclusiva para serem analisados. O primeiro aspecto refere-se à reconstituição da rotina da sala de aula por meio da análise das formas de ocupação do espaço e de participação predominantes entre os sujeitos: a entrada e a saída da sala de aula pelos sujeitos, a organização das carteiras, as relações estabelecidas entre eles e as formas de mediações existentes entre professor-intérprete nas situações de ensino e aprendizagem, nos auxiliaram a compreender a vida desse grupo e como as suas relações constroem significados e oportunidades diferenciadas de aprendizagem. O segundo aspecto que caracterizou a rotina da turma refere-se às características da relação com o conhecimento ensinado. Nesse sentido, selecionei sub-eventos representativos da relação que se estabelece entre o professor, intérprete, alunos surdos e alunos ouvintes, durante algumas situações de ensino dos conteúdos curriculares de História.

Para compreender como a vida dos alunos surdos era organizada naquela turma de Ensino Médio, durante a disciplina de História, identifiquei alguns eventos para análise que tiveram como base as relações entre os sujeitos dessa sala de aula. Assim, transcrevi, em unidades de mensagem os dados coletados, como veremos de forma mais detalhada mais adiante. Alguns mapas desses sub-eventos foram construídos e analisados para que fosse possível identificar padrões sobre a organização do espaço da sala de aula e padrões sobre as formas de comunicação existentes entre os alunos surdos e o ILS.

3.2.1 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

A escolha de uma turma inclusiva em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte está relacionada à história dessa rede de ensino na política educacional de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Para termos uma idéia dessa história, e de sua importância, farei um breve relato. Durante 20 anos, o atendimento à escolarização do aluno surdo nas escolas públicas de Belo Horizonte ocorreu através, principalmente, do convênio realizado entre a PBH – Prefeitura de Belo Horizonte – e a Clínica Escola Fono que, juntas, atendiam ao Ensino

Fundamental até o seguimento da 4ª Série. A PBH, dentro da proposta firmada por esse convênio, oferecia, em sistema de adjunção dos professores, o encaminhamento de professores da rede municipal às Clínicas conveniadas.

Em 1992, visando a qualificação do atendimento aos alunos surdos que se matriculavam na 5ª Série nas escolas da RME – Rede Municipal de Educação –, a SMED – Secretaria Municipal da Educação –, implantou um Projeto Piloto de Integração dos alunos surdos no Ensino Regular, na Escola Municipal Artur Versiani Velloso. O formato inicial desse projeto visava promover agrupamento de apenas 5 (cinco) alunos surdos por turma, oferecendo como apoio pedagógico a contratação de uma professora auxiliar intérprete em Libras com a função de interpretar os conteúdos desenvolvidos pelo professor regente (MIRANDA, 2007).

Contudo, nos anos posteriores, o número de alunos surdos com interesse de ingressar na RME aumentou, levando a Secretaria da Educação a abrir discussões sobre a possibilidade de inclusão desses alunos: um dos problemas levantados, após o cadastramento dessa nova demanda, era o de que grande parte desses alunos tinham uma idade avançada para o início da vida escolar, o que os caracterizava como um seguimento de EJA, de alunos jovens e adultos. Diante desse perfil traçado, em 1998, a RME-BH decidiu ampliar o projeto para a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, no horário noturno, atendendo alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental. Para criar as condições pedagógicas necessárias à inserção desses alunos, a PBH, por admitir profissionais apenas concursados, iniciou a preparação de professores interessados em atuar como Professor-Auxiliar Intérprete de Língua de Sinais.

É diante dessa realidade política educacional que a escola Paulo Mendes Campos foi selecionada para a realização dessa pesquisa, tendo como pressuposto o fato de oferecer um projeto de inclusão de alunos surdos que se destacava nas redes públicas, tanto pela mobilização da própria Secretaria da Educação, como pelo envolvimento e adesão de grande parte de seus profissionais.

3.3 SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADOS

3.3.1 A sala de aula como espaço de pesquisa

Como já foi dito anteriormente, a sala de aula investigada caracteriza-se por ser uma sala bilíngüe, inclusiva, e pertencente a uma escola pública de ensino regular da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. A escola está situada no bairro Floresta, e tem como público alunos de classe média da região Leste da cidade, recebendo também alunos ouvintes e surdos de vários outros bairros da capital e da região metropolitana. O grupo pesquisado compõe-se de alunos surdos e ouvintes, professor e o Intérprete de Língua de Sinais que freqüentam o 3º ano do Ensino Médio, horário noturno. A idade desses estudantes (surdos/ouvintes) varia de 20 (vinte) a 40 (quarenta) anos.

A sala de aula eleita é composta por 22 (vinte e dois) alunos ouvintes e 9 (nove) alunos surdos. O grupo de alunos surdos divide-se em 6 (seis) homens e 3 (três) mulheres. Outro aspecto a ser considerado sobre a organização da sala de aula pesquisada é o de que não havia um lugar específico para o Intérprete de Língua de Sinais: o ILS da sala pesquisada ficava em pé, ao lado do professor, enquanto este abordava os conteúdos curriculares em atividade, ou transitando entre os surdos.

Durante o trabalho de coleta de dados os alunos ocuparam dois espaços distintos na escola como referência da sala de aula. O primeiro local designado como sala de aula foi o auditório da escola, escolha justificada pela direção por apresentar um espaço mais amplo para acolher a turma, considerada maior que as outras da escola. Num segundo momento da pesquisa, os alunos foram transferidos para uma sala de aula normal da escola. Nessa sala, de tamanho menor, o intérprete ocupava a primeira carteira da primeira fila do lado esquerdo da porta. Ressaltamos que, em ambos os lugares, esse profissional se posicionava sempre, mesmo quando sentado, de frente para os surdos. Percebia-se nitidamente a sua preocupação em ficar atento aos movimentos dos surdos por meio de seu olhar, que os acompanhava em todos os locais da sala de aula.

Por se tratar de uma sala do Ensino Médio, os alunos tinham diferentes professores para cada disciplina. A disciplina de Português, entretanto, era lecionada separadamente para os alunos ouvintes e para os alunos surdos.³³

Com a proposta de conhecer as formas de interação social entre o professor, o intérprete e os alunos surdos e ouvintes em sala de aula, além das relações dialógicas que determinavam ou influenciavam na escolha lingüística do ILS durante a transposição de uma língua para outra, passei a observar, durante a permanência em sala de aula, como era estabelecido o contato entre o intérprete e os alunos (surdos/ouvintes), entre o professor e os alunos (surdos/ouvinte), entre os próprios alunos, entre os alunos e o professor, entre o Intérprete de Língua de Sinais e o professor. Observei também como o ILS, na atuação, proporcionava as interações dialógicas entre grupos de línguas diferentes, e como proporcionava a inserção do aluno surdo à Língua Portuguesa nas tomadas de turnos ocorridas em sala de aula na qual a fala era interpretada pelo profissional.

Esperava-se, ao se observar tais atos, o levantamento de dados que fornecessem esclarecimentos acerca das operações comunicativas e de como elas poderiam proporcionar/levar conhecimento aos alunos, visto ser possível considerar que o ensino e a aprendizagem devam ser tratados como procedimentos interativos e diretamente relacionados à participação ativa do professor, intérprete e alunos, garantindo que o conteúdo transmitido seja requisito para o aprendizado (COOK-GUMPERZ, 1991).

3.3.2 O uso do vídeo como forma de registro da vida na sala de aula

Para o registro dos dados, usou-se uma filmadora e um caderno de campo. Com a filmadora, foi possível registrar as imagens da ação *in loco* e as atividades ocorridas em sala de aula, recurso que garante retornar ao tempo para análises mais detalhadas dos eventos. Já o caderno de anotação é um instrumento que permite o

³³ Os alunos com surdez têm aulas de Português separadamente dos alunos ouvintes uma vez que a disciplina foca o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. É importante destacar ainda que um instrutor surdo auxilia os alunos surdos no ensino de Língua de Sinais.

registro de situações que muitas vezes a câmera de vídeo não teve condição de capturar e o registro do espaço para que o pesquisador faça suas inferências e comentários de cenas que auxiliarão em consultas futuras.

Como a presente pesquisa teve seu espaço físico alterado por pelo menos duas vezes, analisarei algumas situações vivenciadas que demandaram também modificar a posição da câmera de vídeo: inicialmente, entrei na sala com apenas uma filmadora, porém o espaço da sala não dava condições da filmadora capturar a imagem da interação grupal. Na melhor posição encontrada, o vídeo apenas capturou a imagem do intérprete com os alunos surdos. De tal maneira, o registro dos alunos ouvintes foi feito através do áudio da câmara.

Como precisava filmar os participantes em interação e a condição lingüística dos alunos surdos, considerei como forma de interação um ato não verbal como balançar a cabeça, um sorriso, uma expressão facial que revela uma atitude de incompreensão etc., por exemplo. Adotei também o uso de duas câmeras de vídeo simultaneamente: uma filmadora ficou no final das carteiras, encostada na parede, e captava a imagem do professor, do ILS e de todos os alunos de costas; a outra câmera foi colocada ao lado da fileira dos alunos surdos, e tinha como foco as carteiras dos alunos surdos (imagem do surdo sentado na carteira).

Visando minimizar a interferência como pesquisadora, pessoa estranha no espaço coletivo, procurei sentar-me ao lado da câmera que estava no final das carteiras. Fazia as anotações nessa mesa. Porém, a cada dia, diminuía minhas anotações, pois o ILS daquela sala, na maioria das vezes, quando estava sem atividade, ficava ao meu lado, olhando para o caderno. Optei por registrar eventuais acontecimentos antes ou após a aula para deixar o profissional mais tranquilo.

Quando houve a mudança dos alunos do auditório para a outra sala de aula, que apresentava um espaço físico menor, passei a usar apenas uma filmadora. Com essas limitações de registro, para capturar a imagem da interação dos alunos surdos com o professor, o intérprete e o restante da sala, a câmera de vídeo foi posicionada de forma contrária à fileira dos alunos surdos (junto aos alunos ouvintes). No entanto, e após o sucesso nesta escolha, não foi mais possível montá-la neste mesmo

local, pois os alunos ouvintes não assentavam em fileiras e a organização das carteiras era modificada a cada aula. Assim, a câmera de vídeo passou, portanto, a ocupar lugares diferentes nos registros realizados nas duas salas de aula, uma vez que cada espaço exigia posicionamentos diferenciados para se obter uma melhor filmagem. Além disso, a filmadora teve que ser operada manualmente, de modo que fosse possível focar situações representativas do objeto da pesquisa. Ao final de cada aula, como procedimento, passei a anotar os registros armazenados pela memória.

3.3.3 A entrevista como instrumento de complementação de dados

Juntamente aos dados coletados por imagem e ao caderno de campo, considerou-se a importância de uma entrevista semi-estruturada com os alunos surdos, com o intérprete de Libras, com o professor e com os alunos ouvintes para que fosse possível uma análise comparativa dos dados, tentando, ao mesmo tempo, contrastá-los com a perspectiva apresentadas pelos sujeitos. O roteiro dos questionamentos propostos foi o seguinte:

3.3.3.1 Intérprete de Libras

Foram levantadas informações sobre o seu perfil profissional, considerando o seu tempo de profissão; a sua formação acadêmica; como visualiza a sala de aula mista em que trabalha; como considera o papel do intérprete para a educação do surdo; quais são suas dificuldades e facilidades; a sua relação com os alunos e com o professor da disciplina - como processa suas escolhas lingüísticas de uma língua para a outra mediante a possível incompreensão dos alunos; como busca solucionar o impasse comunicativo; o que acredita ser inclusão e quais são os fatores positivos e negativos dessa inclusão; como analisa e constata o aprendizado do aluno surdo.

3.3.3.2 Professor

Foram levantados dados sobre a sua relação pedagógica com a turma inclusiva e o projeto de formação proposto pela escola, considerando ainda o que compreende como política de inclusão; os fatores positivos e negativos da sala de aula inclusiva; como planeja a aula para uma classe inclusiva; como avalia os alunos surdos e os alunos ouvintes; como é a sua relação com os alunos surdos, ouvintes e o Intérprete de Língua de Sinais; sua opinião sobre a atuação do intérprete em sala de aula; como se posiciona frente às dificuldades de compreensão do aluno surdo e do aluno ouvinte; como estabelece sua relação comunicativa com o aluno surdo.

3.3.3.3 Alunos surdos/ouvintes

Os estudantes da turma foram questionados sobre suas compreensões a respeito dos seguintes aspectos: o que consideravam uma proposta pedagógica inclusiva; os fatores positivos e negativos identificados na proposta de inclusão; como estabeleciam contatos com os colegas que não utilizavam a mesma língua; quais atividades realizavam juntos na sala de aula; o tipo de contato estabelecido fora da escola; as diferenças e as semelhanças no papel do intérprete e o papel do professor em sala de aula; a acessibilidade da linguagem utilizada pelo professor e pelo intérprete; as formas de participação na sala de aula.³⁴

3.4 OS ENTREVISTADOS³⁵

Por consideramos que exista nas entrevistas realizadas elementos de extrema importância, apresentaremos brevemente relatos dos alunos entrevistados e do ILS. Acreditamos que, assim, aspectos importantes possam ser respondidos com base nos

³⁴ É importante ressaltar que os questionamentos foram realizados apenas com os alunos surdos e com o Intérprete de Língua de Sinais, visto algumas tentativas de agendamento com o professor não terem sido possíveis devido entraves com relação ao horário, conteúdo a ser ministrado e datas para aplicações de provas.

³⁵ Visando compreender os enunciados explicitados pelos surdos, as entrevistas e os diálogos com os alunos surdos foram realizados em Língua de Sinais. O uso comum da Língua oportunizou o encontro dentro do contexto correspondente e contribuiu para maior liberdade de expressão.

seguintes questionamentos: os sujeitos falam uns com os outros? Como é ser participante de uma sala inclusiva? De tal forma, pretendo identificar aspectos socio-históricos que conduziram para a entrada desses alunos em uma escola regular comum.

Escolhi para a elaboração deste texto, uma transcrição direta das entrevistas, optando, portanto, por transcrevê-la, resumidamente, em tópicos. Primeiramente será apresentada a entrevista com os alunos surdos. Nela também serão postulados dados coletados quanto à aquisição lingüística, entrada na escola, relação com os participantes da sala pesquisada. Em um segundo momento, relatarei a entrevista com o ILS. Neste caso, os dados também serão apresentados por tópicos. Os assuntos pautados para o ILS são: aquisição lingüística, vida escolar, início da atividade como ILS e atividade pertinente à escola.

3.4.1 Os alunos surdos

A partir da observação em sala de aula e de um maior contato com os alunos surdos, foram realizadas duas entrevistas, coletiva, com duração de aproximadamente 50 (cinquenta) minutos, e vários aspectos foram levantados. Como a transcrição é inviável, devido ao longo tempo das entrevistas, irei tratá-las de maneira resumida e dividindo-as de acordo com os tópicos relevantes para a pesquisa.

Os surdos entrevistados são jovens e adultos entre 20 e 40 anos que freqüentam entidades de surdos e/ou trabalham em locais que têm outros surdos como colegas de trabalho. Entre eles, dois são casados, e o cônjuge é surdo; os outros estabelecem suas relações afetivas e sociais com grupo de surdos. Demonstraram-se muito disponíveis e à vontade para responder e esclarecer situações de interação e conflitos vividos em sala de aula.

3.4.1.1 Dados dos familiares e de aquisição de língua

A partir das entrevistas pôde-se perceber que todos os surdos são filhos de pais ouvintes, e apenas um surdo tem uma irmã surda. Eles desconhecem a causa da surdez e relatam que seus pais apenas falam que foi uma doença. Além disso, os surdos relataram que não sabiam conversar com os pais e irmãos: os pais normalmente faziam gestos e apontavam para objetos e pessoas, sendo mínimo o diálogo em casa. Atualmente, já adultos, o contato com os pais, segundo eles, é um pouco melhor, mas não profundo. Os pais são mais próximos, principalmente, quando eles precisam resolver algo em algum Banco, comprar algum objeto de valor ou ir ao médico. Toda documentação que precisa ser assinada por eles é lida por um parente próximo primeiro, e só depois, e com a autorização desse, é que assinam o documento.

3.4.1.2 Início da vida escolar

Sobre o início da vida escolar, a maioria relatou que passou a freqüentar a escola especial para surdos entre 6 e 7 anos, educação infantil, e o primeiro contato com a Língua de Sinais foi nesse espaço. Relataram ainda um estranhamento no primeiro dia escolar ao ver outras crianças sinalizando, mas depois se acostumaram e passaram a usar a Libras. Freqüentaram a escola especial até o final da Educação Infantil. Alguns alunos, pela proximidade de suas residências, ingressaram na escola comum e tiveram muitas dificuldades, uma vez que, geralmente, eram o único surdo naquele ambiente: a escola por eles freqüentada não tinha intérprete, e os professores não sinalizavam. Após um ano, tentando se adaptar às dificuldades anteriormente descritas, os surdos abandonaram a escola e tiveram mais uma complicação: as escolas que aceitavam surdos não eram próximas às suas residências: as escolas mais afastadas eram as únicas em condição de recebê-los, pois ofereciam intérpretes e tinham mais surdos na mesma sala de aula.

De acordo com o depoimento dos entrevistados, o Ensino Fundamental e Ensino Médio foram feitos em escolas inclusivas e com a presença de um intérprete

em sala de aula. Apenas dois alunos do grupo da sala de aula pesquisada é que freqüentam a escola desde o Ensino Fundamental. Esses alunos relataram que no início era difícil, pois os intérpretes eram os próprios professores da escola, e estes não sabiam bem os sinais.

Através do histórico apresentado, percebe-se que a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes que desconhecem as questões pertinentes à surdez: a aquisição lingüística no ambiente familiar fica comprometida, e o primeiro contato com a Língua de Sinais ocorrerá somente quando o surdo começar a freqüentar a escola especial. Faz-se essencial dizer que a aquisição tardia de uma Língua é uma das causas que comprometem o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno surdo.

3.4.1.3 Escola inclusiva

Os entrevistados não concordam com uma escola que tenha alunos surdos e ouvintes, pois, para eles, a escola para surdos é melhor, uma vez que eles podem ter mais interação com professor que passa a estar em contato direto com a turma e a desenvolver uma dinâmica voltada para eles especificamente. Os surdos reclamam que os ouvintes atrapalham as aulas, visto conversarem muito e o professor sempre interromper as aulas para chamar atenção. Os surdos são diferentes na presença de um professor: são mais silenciosos e prestam mais atenção. Somente quando o professor sai da sala é que eles começam a conversar.

Os entrevistados relataram que estão juntos há 3 (três) anos e que, no 1º dia de aula, no 1º ano do Ensino Médio, os professores e o intérprete fizeram um círculo e todos os alunos puderam se apresentar. Naquela apresentação, discutiram sobre a surdez, a Língua de Sinais e uma possível união entre eles e os alunos ouvintes. No entanto, o tempo foi passando e os alunos ouvintes não se aproximaram.

Atualmente, no 3º ano do Ensino Médio, apenas 6 alunos ouvintes continuam nesta turma e apenas um aluno surdo foi reprovado, saindo da escola. A

cada ano, embora novos alunos comecem a fazer parte do ambiente escolar, não há mais a interação que outrora existia.

Atualmente, a escola sempre tem um guarda no portão principal, e a turma é menos agressiva, os alunos surdos continuam achando os alunos ouvintes pouco educados: os surdos consideram errado o jeito que os ouvintes tratam os professores. As alunas ouvintes são as que mais se aproximam deles, para pedir a eles que as ensinem a sinalizar expressões que correspondam a cumprimentos cordiais. Depois, elas afastam.

Quando os professores pedem para que os surdos que façam trabalhos com grupos de ouvintes, eles aceitam; porém, os ouvintes não ficam à vontade, isolando-os. Por isso, optaram por fazer trabalhos somente em grupos de surdos. Os entrevistados, quando questionados sobre o espaço demarcado na sala de aula que os separa dos alunos ouvintes, inicialmente riram, afirmando posteriormente saber da existência desse espaço. Manifestaram também que isso não tem importância para eles, pois se colocam abertos, deixando que o movimento de aproximação e/ou de afastamento seja feito pelos alunos ouvintes.

Ao questionar se já houve conflitos em sala de aula, os entrevistados responderam que sim, mas que tais conflitos diminuíram ao longo dos anos: no 1º ano do Ensino Médio, por exemplo, os colegas ouvintes os imitavam; hoje, os ouvintes ficam criticando apenas um de seus colegas. Eles afirmam que esse aluno surdo fica mais próximo dos ouvintes e aceita as brincadeiras. Os demais componentes do grupo de alunos surdos não gostam, e ficam “de cara mais fechada”. Às vezes, segundo o relato apresentado por eles, há colegas ouvintes que ficam olhando para eles e rindo, e eles afirmaram não se importar com isso: “com o tempo, eles se acostumam conosco e param de ficar olhando e rindo”, como postula uma aluna surda.

3.4.1.4 Professores

Os alunos surdos afirmaram gostar das aulas e do professor de História. Na escola em que eles estudam, apenas 3 (três) professores sabem sinais e demonstram mais preocupação com eles. Os outros, segundo eles, parecem não saber que são surdos, pois ficam falando o tempo todo, olhando para eles e fazendo gestos, como apontar para o caderno e para o quadro.

Quanto à dinâmica da aula, os alunos preferem as aulas expositivas. As aulas de vídeos são confusas, porque eles alegam ser difícil acompanhar o vídeo e o intérprete. Na prova e nas atividades escritas, também alegam se sentir “perdidos”. Os alunos relatam que entendem a intérprete, mas que não conseguem associar a sua sinalização à leitura de um texto. Eles reclamam não entender o significado das palavras, o que os deixa inseguros.

Os entrevistados afirmam que queriam saber mais, demonstrando consciência acerca da importância em se compreender o Português. No que diz respeito às aulas de Português, a escola tem um projeto de ensino diferenciado para os alunos surdos: eles aprendem o Português como segunda Língua. Ao serem questionados sobre estas aulas, os alunos revelam que a professora é boa, mas que as aulas são muito fáceis.

Geralmente, ao ler, esses alunos entendem apenas algumas palavras, saltando as palavras desconhecidas. Ao descrever essa cena diária, observamos que esses alunos pontuam verbos de ação, objetos concretos e partem para a dedução: para os surdos, a solução é entender o que significa cada palavra, pois não conseguem fazer relação com o texto.

3.4.1.5 Intérprete de Libras

Os alunos surdos demonstram respeito e carinho pelo profissional intérprete e o consideram competente. Revelam que, às vezes, não entendem a sinalização, mas não interrompem a aula: o uso repetitivo do sinal por parte do intérprete faz com que eles consigam associar tais repetições à ação do professor, levando-os a inferir o que

o profissional está querendo expressar. Esses alunos consideram sua sinalização fácil de ser entendida, pois o intérprete usa muito das expressões faciais e corporais; e isso, para os surdos, ajuda na compreensão da aula.

Para os alunos surdos, o intérprete é um auxiliar. Os alunos surdos entrevistados demonstraram que o ILS dá a eles segurança, um tipo de proteção. Manifestam ficarem atentos ao olhar do ILS, uma vez que, pelo olhar, identificam se é o momento para fazer pergunta ou se é o momento de ficarem calados.

De acordo com os alunos surdos, é possível perceber como é a dedicação de um intérprete. Eles relatam que o ILS relapso não olha para os surdos e tem um olhar distraído, olhando para a parede e não para outros alunos. Afirma também que a sinalização passa a ser morosa e sem expressão. Os alunos entendem que esse tipo de ILS não tem interesse na melhoria dos surdos.³⁶

Esses entrevistados, em sala de aula, geralmente são silenciosos e mais atentos à interpretação. Os alunos surdos estabelecem entre si uma comunicação mais rápida e pouco visual para melhor compreensão dos não usuários da Libras. Os surdos optam por um diálogo mais sigiloso: comunicam-se usando os sinais de forma mais próxima ao corpo, em frente ao peito (usam uma mão somente, e usam a datilologia/alfabeto manual). Os alunos surdos demonstraram uma tendência a se comunicar também pelo olhar: para indicar direção e movimento. Observou-se que as nuances gramaticais do diálogo estão representadas nos movimentos faciais/corporais e na repetição dos sinais. Quando o colega tem facilidade para a leitura labial, expressam-se por palavras, mas omitem o seu respectivo som - essa modalidade comunicativa assemelha-se ao cochicho e/ou falar com voz baixa.

Quanto à linguagem circulante na sala de aula, observei que, na maioria das vezes, entre os comunicadores em sinais (surdos e intérprete), há o predomínio do uso de uma língua comum (fora do ambiente escolar). Constatei também, ainda que

³⁶ Buscando compreender melhor a análise apresentada pelos alunos surdos, continuo a pedir exemplos e a pedir que me esclareçam mais sobre essa diferença. Eles, já irritados finalizam, afirmando que desde pequenos exercitam o olhar, “temos que olhar para tudo!”, e que os ouvintes não conseguem entendê-los, porque estão atentos à boca e ao ouvido.

em pouquíssimos eventos, usos diferenciados de sinais, o que poderia ser considerado como uma língua da sala de aula.

3.4.2 Intérprete de Língua de Sinais

Partindo do princípio de que a Língua dominante no contexto escolar é a Língua Oral Portuguesa, e com intuito de distanciar-me de qualquer entrave dialógico no uso de uma segunda língua, a entrevista com o profissional intérprete foi conduzida oralmente, em Língua Portuguesa, Língua de uso corrente.

Seguindo o princípio adotado com os alunos surdos, a entrevista realizada com o profissional Intérprete de Libras da sala de aula pesquisada será apresentada de forma resumida, a fim de facilitar a leitura e a compreensão dos eventos que serão transcritos.

3.4.2.1 Dados dos familiares e de aquisição de língua

O Intérprete da pesquisa nasceu no interior de Minas Gerais, tem pais surdos e dois irmãos ouvintes. Seus pais nunca permitiram que ele assumisse a posição de intérprete na família. O profissional relata que estava com 14 anos quando, pela primeira vez, foi solicitada como intérprete pela família: a tradução a ser feita dizia respeito a um episódio que estava passando na televisão. O Intérprete alega ter tido uma criação muito próxima de seus pais, freqüentando, junto a eles, muitas casas de famílias de surdos. Depois passou a auxiliar o pai e a freqüentar uma entidade de surdos. Aprendeu os sinais com os pais e a Língua Portuguesa com parentes ouvintes.

3.4.2.2 Vida escolar

Foi na escola que o intérprete percebeu que seus pais eram diferentes. Para a escola, os pais da intérprete não precisavam freqüentar as reuniões, e quem o acompanhava era a sua avó. Nas festas escolares, ele sempre ficava na frente de seus

pais sinalizando, e todos os presentes ficavam olhando. Era desta forma que ele sentia a exclusão na escola, segundo alega.

3.4.2.3 Atividade de Intérprete de Libras

Em 1986, deparou com a atividade de intérprete sendo realizada por outro profissional: até aquele momento, diz que desconhecia até o nome da profissão. Segundo ele, houve um estranhamento, por se tratar de uma profissão, pois exercia essa atividade constantemente em entidade de surdos. Diante de tal descoberta, começou a trabalhar como docente em uma escola especial, além de também realizar o trabalho de intérprete em associações, igreja e emissoras de TV. Em 1996, começou o seu trabalho em sala de aula. A turma que o acolheu era composta apenas por alunos surdos (as outras turmas da escola eram compostas somente de alunos ouvintes). Em seu relato, o intérprete conta que se sentiu jogada na sala de aula, afinal, ninguém, naquela época, especialmente, estava preparado para o que ia acontecer.

A organização da sala foi definida por ordem de tamanho, por sugestão dos alunos surdos, assim como se a sua interpretação seria feita de pé ou sentado: definiram que ele de pé facilitaria a visualização de todos os alunos. Palpites quanto ao tom da roupa também eram discutidos entre a profissional e os alunos. Ele considerou os alunos muito bons, pois freqüentavam as entidades de surdos e sempre estavam envolvidos nos eventos de surdos. Para o profissional, quando o aluno surdo tem mais facilidade com o uso de sua Língua, o contato com outra Língua é menos complexo.

3.4.2.4 Educação inclusiva/professores

O intérprete relata que a sua primeira experiência foi a mais assustadora, pois não sabia o que fazer e não tinha orientação da diretoria da escola, que permanecia em silêncio. Os acontecimentos da sala foram construídos em conjunto

com os professores. Segundo o intérprete, certa vez, um professor de uma dada disciplina ficou dois meses sem entrar na sala de aula, pois estava apavorado. Ao conversar com ele, afirmou que o desespero era de ambos, e que juntos teriam que descobrir uma forma de trabalhar. Alguns professores, segundo o relato feito, sentiam-se incomodados com a presença dele, por questões de autoridade com a sala de aula. Os professores, de acordo com o ILS, reclamavam que os alunos surdos apenas olhavam para o ILS.

Quanto à estrutura de ensino, o ILS relata que, quando há uma sala mista, a aula nunca é preparada pensando nas questões da surdez. Geralmente, os professores justificam-se dizendo que a maioria dos alunos são ouvintes.

Certa vez, segundo o intérprete entrevistado, ao participar de uma reunião pedagógica, pois na PBH o ILS é considerado professor-auxiliar, foi discutida a ótica para se organizar as aulas de acordo com as necessidades de surdos. Ao serem questionados sobre qual seria a melhor postura, os professores silenciaram, e nunca mais se discutiu sobre as dificuldades dos alunos surdos. Assim, e segundo o ILS, as aulas continuaram com uma estrutura para os ouvintes, embora os professores tenham passado a avaliá-los de forma diferente e com menos cobrança.

O intérprete diz se sentir à vontade nas reuniões pedagógicas, pois acompanha os alunos durante a semana toda, o que não acontece a todos os professores, visto terem pouco contato com o aluno. Alguns professores, inclusive, o procuram para discutir a aula e a avaliação. Para ele, o profissional ILS não deve interferir na relação do aluno com o professor, por isso ele apenas interfere nas questões da Língua.

3.4.2.5 Alunos surdos

Quando iniciou com essa turma, há 3 (três) anos, o intérprete sentia muita dificuldade na interpretação das aulas: percebia muita dificuldade da turma com a LS, chegando a pensar que não conseguiria realizar seu trabalho. Ele relata que tempos depois, com a entrada de dois novos alunos surdos, os alunos melhoraram.

Segundo o ILS, os novos alunos conheciam e dominavam mais a LS, e acabavam por provocar em seus colegas um desejo maior de participar das aulas.

Quanto ao distanciamento entre alunos surdos e ouvintes, ele não sabe explicar o motivo que culminou em tal atitude. Confirma que a maioria dos sinais, escolhidos como recurso lingüísticos para a turma, é definido pelo profissional. Relata ainda que às vezes não consegue identificar qual aluno ouvinte que pergunta, pois, pela dinâmica do professor, fica impossível repassar tudo que acontece na sala de aula.

O ILS sente que, como educador, tem uma responsabilidade diferente com os alunos surdos: ele se preocupa e busca sempre incentivá-los. Quanto à discussão dos conceitos professor-intérprete e intérprete educacional, acredita que o ideal seja atuar como intérprete educacional.

3.4.2.6 Alunos ouvintes

O ILS não interage com os alunos ouvintes, pois não consegue lidar com a indisciplina. Em outra escola, no entanto, alega possuir uma relação tranqüila com os alunos ouvintes (alguns alunos chegam a mostrar interesse por sua profissão).

Segundo o ILS, a turma atual, na qual interpreta, é muito ruim com a maioria dos professores, o que o incentiva a não demonstrar interesse com a turma de ouvintes. Como intérprete, não tem liberdade para chamar atenção dos alunos ouvintes. Ele também considera os alunos ouvintes adultos mais complicados do que alunos ouvintes adolescentes.

3.5 A SELEÇÃO DOS EVENTOS E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE ADOTADOS

Como um dos procedimentos de pesquisa, foram organizados alguns mapas dos eventos selecionados como representativos no processo de interação dentro da sala de aula. Para a sua apresentação foram criados alguns critérios a partir das análises da transcrição das filmagens registradas e dos dados registrados no diário de campo, conforme é apresentado no Quadro 2, a seguir.

A definição de eventos adotada nesta pesquisa, vale dizer, apóia-se no trabalho de Castanheira (2004), que a considera como um “conjunto de atividades delimitadas interacionalmente, em torno de um tema específico” (CASTANHEIRA, 2004, p. 79). Logo, a sua definição é resultado das interações entre os sujeitos na sala de aula, e deve ser analisado considerando alguns elementos importantes como, por exemplo, o lugar em que ocorreu, quando ocorreu, qual o seu tempo de duração, quais foram os participantes da atividade, com que objetivos participaram, em que condições e quais foram os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. Assim, e após o longo registro das ações e atividades desenvolvidas na sala de aula inclusiva, algumas situações significativas e representativas das formas de interação predominantes foram selecionadas por mim. Os eventos e sua representação em mapas também possibilitaram situar as atividades desenvolvidas na sala de aula, bem como as formas de condução adotadas pelo intérprete para mediar a relação dos alunos surdos com o professor de História, durante a realização dessas atividades. O exemplo, apresentado, a seguir, possibilita a compreensão do uso desse recurso metodológico.

Quadro 2 – Mapa de eventos para situar as interações dos alunos na sala de aula

Evento	Turma	Professor de História	Intérprete de Sinais	Aluno surdo	Aluno ouvinte
- Aula expositiva: apresentação da linha histórica dos governantes brasileiros.	Os alunos surdos e ouvintes estão sentados.	O professor de História está localizado na frente da turma, de pé, e se movimenta para explicar os conteúdos de sua disciplina, dirigindo o seu olhar e a sua fala apenas para os alunos ouvintes.	ILS está situado na frente da sala, mas no canto direito, e posiciona-se em frente à fileira dos alunos surdos.	Observando a Interpretação do ILS.	
- Explicação sobre a economia na época do Governo Militar.	Os alunos ouvintes estão sentados à esquerda da sala. Porém, suas carteiras não estão enfileiradas.	(Obs.: à medida que o professor vai citando o nome de fábricas de carro, um aluno surdo faz uma pergunta)	O ILS não sinaliza para o professor uma dúvida levantada por um aluno surdo.	- Quem são os donos da Volkswagen?	O aluno faz pergunta em voz alta, sem nenhuma manifestação corporal.
- Abordagem sobre o crescimento da economia automobilística no período militar.	Os alunos, em silêncio, ouvem as explicações do professor.	Coincidentemente, o Professor responde à pergunta, mas desconhece a pergunta do aluno surdo.	O ILS aproxima-se do professor sem identificar o aluno, e, em voz mais baixa, transmite a pergunta	Obs.: A pergunta é dirigida ao ILS.	
- Apresentação do nome das indústrias automobilísticas.	Os alunos surdos estão sentados em fileira, à direita da sala, e observam o ILS interpretar as explicações dadas pelo professor.	Professor é interrompido pelo ILS para responder nova pergunta de aluno surdo. (Obs.: o professor responde ao aluno surdo sem se dirigir fisicamente a ele e ao seu grupo)	ILS interpreta a pergunta do aluno ouvinte, porém, sem identificá-lo.	Aluno faz nova pergunta sobre a fábrica da Mercedes.	Os alunos ouvintes conversam entre si
		O professor responde à pergunta do aluno ouvinte se dirigindo a ele.		Os alunos surdos começam a conversar entre si, sobre as fábricas, os carros, os custos.	

O Quadro 2 acima, exemplifica, de forma simplificada, a organização de um mapa. Por meio de sua análise, é possível termos uma idéia das diferentes posições dos sujeitos na sala de aula observada e do que os alunos estavam fazendo durante a apresentação da aula expositiva do professor de História. As colunas e os alinhamentos das ações nos possibilitam identificar as posições dos sujeitos na sala de aula, o posicionamento individual e coletivo dos alunos surdos e ouvintes.³⁷

³⁷ Ressaltamos que esse procedimento foi utilizado para analisar as formas de inclusão dos alunos surdos nas atividades desenvolvidas em sala de aula e as estratégias criadas pelo ILS para traduzir os conteúdos que lhes eram ensinados.

Outro procedimento adotado na pesquisa diz respeito à análise dos recursos lingüísticos utilizados pelo Intérprete de Sinais para traduzir os conteúdos abordados pelo professor de História durante a realização de sua aula. Para realizar essa análise, foi preciso considerar as diferentes estratégias lingüísticas utilizadas pelos participantes, pelos alunos ouvintes e surdos. Como cada um desses sujeitos faz uso de uma língua diferente, adotamos critérios diferenciados para analisar as situações discursivas criadas no contexto de interação analisado: a fim de reconstituir a fala dos ouvintes presentes na sala de aula, a análise teve como base as convenções sugeridas por Marcuschi (2000), que seguem expostas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Convenções de Transcrição 1

Símbolo	Significado
.	Descida de entonação
,	Entonação média
:	Alongamento de vocal
-	Corte na fala, auto-interrupção
><	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

Buscando analisar os recursos utilizados na transcrição da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, deparei-me com um impasse: como buscar a representação mais limpa e próxima, que forneça ao leitor uma semelhança interpretativa, produzindo efeito de compreensão de uma estrutura lingüística para outra?

Autores como McCleary e Viotti (2005, *apud* Rodrigues, 2008) consideram um grande desafio o problema da transcrição da LS. Para os autores, mesmo com os avanços nas pesquisas sobre a surdez, o sistema de transcrição ainda e geralmente é precário. Lucinda Brito (1995) já anunciava a complexidade da transcrição ao afirmar

que transcrever a LS é difícil, pois ela se diferencia da estrutura seqüencial de uma fala oral e o seu modo de expressão caracteriza-se por movimentos de mãos que são complementados por expressões faciais e corporais. Para minimizar essa complexidade, alguns pesquisadores, como Rodrigues (2008), Stumph (2002), por exemplo, defendem o uso de um sistema notacional de características gráficas e esquemáticas, formado por vasto grupo de elementos representacionais da Língua de Sinais (RODRIGUES, 2008), conhecido como SW – Signwriting. No Brasil, esse sistema de transcrição é denominado Escrita de Sinais e foi criado pela americana Valerie Sutton, em 1974.

Como esse sistema é pouco conhecido no Brasil, escolhi, como forma de transcrever a LS para a LP, um sistema de notação em palavras. O pesquisador Rodrigues (2008), na transcrição de seus dados, utiliza-se desse sistema com algumas adaptações apropriadas à Língua de Sinais. As convenções seguintes são as que orientaram o processo de transcrição, conforme pode ser verificado no Quadro 4.

Quadro 4 – Convenção de Transcrição 2

SISTEMA DE NOTAÇÃO EM PALAVRAS
CONVENÇÕES
Letras maiúsculas em LP para registrar conceitos da Libras, com os verbos sempre no infinitivo.
Palavras ligadas por um hífen, quando o conceito da Libras exigir mais de uma palavra da LP.
Letras separadas por hífen, quando se tratar do uso da datilologia, sendo que os empréstimos lingüísticos que já tiverem sido incorporadas à Libras aparecem marcados por #.
No caso dos verbos direcionais, com marcação de sujeito e objeto, usa-se os números 1, 2 e 3 para marcar as pessoas no singular, e 1p, 2p e 3p para marcar as pessoas do plural.
Os intervalos e as pausas curtas, mas significativas, estão marcadas por ... durante sua ocorrência. E as pausas longas por
No sistema de notação, as frases escritas em maiúsculas estão em colchetes.
O uso de classificadores está indicado por CL junto à palavra.
As expressões corporais ou faciais que constituem os sinais seguem marcadas da seguinte maneira: interrogação ---?---; exclamação ---!---; negação ---ñ---; ou por palavras que remetam a elas, tais como felicidade, tristeza, dúvida etc. Deverão vir subscritas as notações dos sinais.

É necessário considerar que, ao se utilizar esse sistema de transcrição, alguns aspectos não verbais da LS não serão transcritos em sua íntegra, e para esclarecer o uso e efeito de um ou outro sinal, serão acrescentadas informações que possam dar ao

leitor maior compreensão das interações comunicativas dos participantes da sala de aula pesquisada.

Na sala de aula pesquisada, as observações feitas na disciplina de História permitiram que fossem percebidas as formas de interações sociais vivenciadas numa sala de aula inclusiva. A participação conjunta entre os alunos surdos, os alunos ouvintes e os educadores dessa sala de aula colocaram-nos na prática diária das relações que promovem a aprendizagem.

CAPÍTULO 4

AS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA INCLUSIVA

Neste capítulo analisarei as características de uma sala de aula inclusiva, bilíngüe, de escola regular de Ensino Médio da Rede Municipal de Belo Horizonte. O ILS que atua nessa classe possui lugar central neste estudo, pois é a partir dele que toda investigação foi planejada, e foi graças à sua disponibilidade que a análise aqui formulada foi desenvolvida. Os outros participantes desta investigação foram os alunos surdos e os alunos ouvintes da classe do professor da disciplina História.

As análises sobre o contexto criado na sala de aula apóiam-se no pressuposto teórico de que o processo educativo é um processo de conhecimento que possui uma base sócio-histórico-cultural. Isso significa que na sua constituição estão presentes não só a bagagem cognitiva de alunos, mas também as características das interações desenvolvidas entre os sujeitos participantes da sala de aula, assim como o contexto social e cultural de que partilham.

Os aspectos socioculturais do processo educativo podem ser identificados por meio de análises de diversos níveis da organização da sala de aula, desde o mais macro (a organização do espaço da sala de aula), até os aspectos micro, tais como as diferentes interações mantidas pelos sujeitos nesse espaço. No capítulo 1, apresentei relações mais amplas da Escola Paulo Mendes Campos com a rede pública de ensino a que pertence, assim como o momento social e histórico da política educacional de inclusão. Notadamente, foram destacados os aspectos que interferiam na inclusão de alunos surdos na sala de aula de alunos ouvintes e na vivência profissional do ILS contratado para mediar os processos comunicativos entre o professor e os alunos surdos e os alunos ouvintes.

Foram observadas 16 aulas do professor de História, mediadas pelo ILS, durante o período 20 de Fevereiro a 5 de Maio de 2009, computando 800 horas de gravações em classe. Adotando uma abordagem etnográfica, realizada com o objetivo de efetuar uma análise contextualizada dos processos de inclusão e

aprendizagem desenvolvidos em sala de aula tive como foco para realizar tal análise padrões de interação e práticas características das aulas do professor de História desenvolvidos dentro da turma bilíngüe eleita. A minha intenção era mostrar como é fundamental o papel das interações no processo de construção de oportunidades de aprendizagem e na definição do posicionamento social dos participantes dessa sala de aula.

Adotando os princípios teórico-metodológicos defendidos por Castanheira (2004, p. 66) para a identificação de padrões e princípios que definem a participação dos sujeitos no grupo, busquei observar como os participantes organizavam as suas atividades diárias e utilizavam o espaço da sala de aula, bem como se envolviam em conversas e se relacionavam nas situações de ensino e aprendizagem. Para tal, apoiada em Collins e Green (1992)³⁸ e Frank (1999), procurei guiar minhas observações a partir de algumas questões básicas: que espaços eram ocupados pelos sujeitos participantes da sala de aula; quais eram as regras de participação (quem podia fazer ou dizer o quê, para quem ou com quem); em que condições e com que resultados as formas de participação eram criadas; quais formas de mediações eram criadas pelo ILS e quais eram seus efeitos na aprendizagem dos alunos surdos (CASTANHEIRA, 2004).

Orientada por essas questões, foram identificados alguns elementos que possibilitaram analisar as relações constitutivas entre os sujeitos dessa sala de aula inclusiva e compreender os contextos histórico, cultural e social, por meio dos quais foi possível recuperar as funções e os significados que as mediações do ILS, bem como dos outros sujeitos, teriam para com os membros do grupo observado. Assim, tornou-se fundamental conhecer a rotina de trabalho da turma e os momentos nos quais o ILS atuava como mediador das aprendizagens do aluno surdo.

Neste capítulo, caracterizo também as particularidades culturais produzidas pelos participantes da sala de aula bilíngüe e analiso as implicações dessas particularidades para a criação das possibilidades de inclusão dos alunos surdos como membros dessa comunidade. A fim de alcançar esta meta, destacarei em sua

³⁸ In Castanheira, 2004.

primeira parte as macrocaracterísticas da interação entre os participantes dessa sala de aula, considerando, por exemplo, como utilizam o espaço da sala de aula e como estabelecem as trocas comunicativas. O conceito de mapeamento dos espaços da sala de aula com base em Frank (1999) será o fundamento das análises sobre a sociologia da sala de aula .

Na segunda parte do capítulo, analisarei os padrões interacionais discursivamente construídos entre os alunos surdos e o ILS e desses dois sujeitos com os outros participantes da sala de aula: o professor de História e os alunos ouvintes. Além dos padrões interativos, serão selecionadas como foco destas análises as escolhas lingüísticas do ILS para mediar as situações de aprendizagem dos alunos surdos.

Para compreender como esses padrões interacionais foram discursivamente construídos pelos participantes na sala de aula bilíngüe, foi necessário realizar microanálises das interações face a face que auxiliaram na compreensão de como os momentos de interação foram organizados. Além disso, tais análises, que serão apresentadas na segunda parte deste capítulo, possibilitaram refletir sobre as ações do ILS e seus efeitos nos alunos surdos.

As escolhas discursivas do intérprete informam sobre sua posição em relação ao grupo de alunos surdos e ouvintes, e sobre como ele, o intérprete, percebe as posições desses alunos, particularmente os surdos, em relação a ele e aos outros sujeitos. Como veremos mais à frente, as escolhas discursivas do ILS repercutem nas expectativas e demandas para participação e o envolvimento dos alunos surdos nas diversas situações de aprendizagem que são criadas em sala de aula. De tal forma, compreendemos as “oportunidades de aprendizagem” como um fenômeno interacional, por meio do qual os membros de uma comunidade de sala de aula (turma, alunos surdos, alunos ouvintes, indivíduos) se envolvem nas tarefas de sala de aula, conforme conceitua Jennings, Tuyay e Dixon (1995).³⁹ Essas oportunidades de aprendizagem criadas pelo intérprete representam as possibilidades históricas, conforme afirma Castanheira (2004), tanto para o desenvolvimento dos alunos

³⁹ In Castanheira, 2004.

surdos quanto para os ouvintes, sendo decorrentes de uma relação dinâmica, interativa e reflexiva entre alunos surdos e intérprete, e desses dois sujeitos com os alunos ouvintes e o professor de História.

Iniciarei este capítulo procurando refletir sobre o estabelecimento de condições para a organização da sala de aula bilíngüe, pressuposto para a constituição de uma sala de aula inclusiva.

4.1 A ESTRUTURAÇÃO DA SALA DE AULA INCLUSIVA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÕES

Alguns estudos (SIROTA, 1994, PERRENOUD, 1993) na área da sociologia da sala de aula apontam para a possibilidade de se analisar a sala de aula como um lugar de representações sociais, e evocam as variações pedagógicas implicadas na diversidade dos componentes humanos deste espaço escolar. A autora Sirota (1994), ao citar de Durkein (1922), na obra *Education et Sociologie*,⁴⁰ considera que a sala de aula deve ser considerada como uma pequena sociedade. Ainda, e segundo a autora, são os pesquisadores americanos da antropologia educacional que primeiro identificaram os alunos como átomos sociais, com características sociais, etnias e características religiosas particulares, formando dentro da sala de aula um microcosmo da sociedade global. Por meio da análise das práticas discursivas usadas pelos participantes de um grupo em situações naturais, é possível evidenciar a história do aluno e o seu condicionamento em relação aos fatores sociais. Além disso, a variação da linguagem, desenvolvida pela sala de aula, está diretamente ligada ao contexto social construído pelos valores estabelecidos nos ambientes de entorno à escola.

Além dessa perspectiva sociológica da sala de aula, os estudos da sociolinguística e o seu discurso contribuem para refletirmos sobre a dimensão social e cultural dos sujeitos de uma comunidade e de como suas relações estão diretamente ligadas ao contexto discursivo, implicado na comunicação situada

⁴⁰ SIROTA, Regine. A sala de aula: um objeto de estudo sociológico? *Revue Française de Pédagogie*, nº 80, jul./ set, 1987.

socialmente (CAMERON, 2001 e HICKS, 1995). Procurando analisar o contexto das situações comunicativas, Brilliant-Mills (1994) afirma que o discurso é uma comunicação que transpõe o ato de ouvir/ver e falar/sinalizar, e precisa ser considerado como uma atividade interpessoal e determinada em um contexto social. De tal maneira, a comunicação passa a ser capaz de evidenciar os aspectos da vida do falante/sinalizador, ao mesmo tempo em que ela passa a conceber a descrição complexa da estrutura social e dos mecanismos de escolhas discursivas dentro de uma interação situacional (CAMERON, 2001).

Outro aspecto discursivo importante a ser considerado refere-se à existência de duas línguas constituintes de uma sala bilíngüe de escola inclusiva. Nesse sentido, algumas distinções precisam ser levantadas: uma dessas línguas não é originada na oralidade (linguagem falada por meio de sons). Além disso, o uso dessas duas línguas pode ocorrer de forma simultânea em um mesmo espaço físico: ao mesmo tempo em que o professor aborda os conhecimentos curriculares, o ILS faz a interpretação das explicações dadas pelo professor para os alunos surdos. Assim, os alunos surdos e ouvintes, situados numa mesma sala de aula, tendem a receber informações, de certa forma, simultâneas, sobre os conhecimentos ensinados pelo professor, mas cada um por meio de sua variável lingüística. Além disso, essas informações são disponibilizadas aos alunos pela mediação de sujeitos diferenciados: os alunos ouvintes aprendem pela mediação direta com o professor. No caso desta pesquisa, o foco está no professor de História, e nos alunos surdos por meio da mediação do professor e do ILS.

Por essas características, podemos considerar que, se por um lado, o ambiente bilíngüe proporciona possibilidades mútuas de uso e de escolhas lingüísticas diferenciadas (cada uma dessas possibilidades são determinadas na sistematização do contexto social dos ouvintes), por outro lado, o acesso ao conhecimento ensinado pela escola acontece por vias diferenciadas: por via direta com o professor, responsável pela disciplina curricular; pelo aluno ouvinte 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 e Bolster, 1999, *apud* Lacerda, 2000) discutem que um profissional mal formado pode dar ao aluno informações imprecisas, causando mais problemas do que o auxiliando. Como exemplo dessas distorções, os autores avaliaram um grupo de intérpretes educacionais, e os resultados indicaram que os conteúdos são freqüentemente distorcidos e inadequados em relação à informação que é apresentada pelo professor responsável pela turma. Como conseqüência, os autores relatam que pode ocorrer uma participação diferenciada do aluno surdo: quando o professor pergunta algo para a classe, por exemplo, o aluno surdo não participa igualmente, pois até que o intérprete interprete a pergunta, algum aluno ouvinte já a respondeu. Quando ocorrem atividades que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo também perde parte da tarefa. Além disso, os autores chamam a atenção para o fato de que no trabalho de interpretação sempre são adotados procedimentos para “encurtar caminhos”, para tomar decisões acerca daquilo que é considerado o conteúdo principal para a compreensão das informações apresentadas pelo professor. Como conseqüência, as informações recebidas pelo aluno surdo são simplificações e reinterpretações realizadas pelo ILS (LACERDA, 2000).

Além dos aspectos discursivos que envolvem a mediação dos intérpretes, na análise da sala de aula também é importante considerar como se definem as regras culturais de convivência, pois essas regras estabelecem como os sujeitos devem se comportar e falar em virtude de estarem presentes em um grupo no qual são essas as regras de convivência dos presentes a uma situação (GOFFMAN, 2002).

As práticas discursivas da sala de aula bilíngüe são construídas e relacionadas nas interações sociais desenvolvidas entre os alunos surdos, ouvintes, professor e o ILS. Contudo, os acordos discursivos entre esses membros visam a troca das representações sócio-culturais e/ou estão sendo disponibilizadas por aspectos dominantes.⁴¹ Para Hicks (1995), é importante destacar que as variáveis do uso

⁴¹ Os aspectos dominantes consideram os seguintes exemplos: agilidade discursiva – o som prospera ao silêncio; o uso dominante da escrita em Língua Portuguesa; a organização do espaço arquitetônico – cadeiras enfileiradas impossibilitam o acesso e a interação comunicativa do surdo, pois a sua Língua é visual.

lingüístico são o reflexo das práticas sociais, das crenças e dos valores caracterizados por ambientes comunicativos que revelam a diferença individual e do grupo de uma sala de aula.

Segundo Bourdieu (*apud* SOARES, 2001), grupos, classes ou frações de classes sociais diferentes desenvolvem um processo diferente de socialização, gerando um *habitus* cultural e lingüístico próprio de cada grupo; que significa dizer que existem modos diferentes de agir, perceber, pensar e falar, incorporados pela interação da Língua, que é determinada pela condição da existência e demonstrada pelo modo de usar a Língua.

Pressupondo-se que as diferenças lingüísticas, no que diz respeito a Libras, não se dão através de fronteiras étnicas, mas da própria condição fisiológica do usuário dessa Língua e da falta de políticas públicas de Saúde e de Educação, podemos considerar que essa Língua se insira historicamente nas discussões de Língua Minoritária. Para Bertoni-Ricardo e Dettoni (2001), o conflito intercultural e sociolingüístico ocorre devido à separação da realidade do aluno à realidade da escola, e pode manifestar-se de várias maneiras, conduzindo a uma desvantagem ao portador de uma Língua e cultura não prestigiada socialmente.

Corroborando com as autoras, Soares (2001), refletindo quanto à capacidade da Língua de modelar pensamento e ação, cita Sapir (1929):

É uma completa ilusão imaginar que alguém se ajuste à realidade sem o auxílio essencial da língua e que a língua seja meramente um meio ocasional de resolver problemas específicos de comunicação e raciocínio. O fato incontestável é que o “mundo real” se constrói inconscientemente, em grande parte, na base dos hábitos lingüísticos do grupo. Não há duas línguas que sejam bastante semelhantes para que se possa dizer que representam a mesma realidade social. Os mundos em que vivem as diversas sociedades humanas são mundos distintos e não apenas um mundo com muitos rótulos diversos (p. 53)

Portanto, podemos considerar que a construção do conhecimento, em sala de aula, é mediada pela linguagem, e o discurso produzido na exposição do professor é tão importante quanto as atividades desenvolvidas individualmente pelo aluno. De acordo com Mortimer e Machado (2001), na sala de aula interagem pelo menos duas

linguagens sociais diferentes, a do discurso científico e a do senso comum, podendo ser na Língua Oral e/ou de Sinal, entretanto, ambas vão interagir para produzir um novo significado.

4.1.1 A sala de aula como espaço relacional

Após o término de elaboração dos capítulos anteriores, defrontei-me com a minha dificuldade para começar a redigir, em especial, este capítulo. A inserção na sala de aula, a conversa nos corredores com os alunos surdos, as entrevistas com o ILS e alunos surdos, e assistir as filmagens de registro da pesquisa, deflagraram em mim uma sensação de incapacidade em “desembaraçar o nó” da multiplicidade de dados obtidos e a condução que cada um possibilitaria para análise e reflexão. Passei a releituras de artigos, na esperança de que esses iluminariam qual procedimento adotar. A cena da sala de aula e seus diversos eventos emergiam constantemente nos meus pensamentos e, em consequência, angústia e assertividade eram os sentimentos que se entrelaçavam em mim. Certeza e dúvida deram-se as mãos, mas o caminho não podia deixar de ser percorrido; então, comecei considerando que o desenvolvimento da escrita deste texto da pesquisa indicaria os eventos a serem descritos e analisados.

Por tratar-se de uma sala de aula bilíngüe, justaposto os diferentes usos da Língua e a sua relação na formação de um indivíduo social, tendo como norte que nenhum grupo é aculturado ou está em desvantagem. Consegui estabelecer como fundamental indagações sobre as práticas e sobre o que elas possibilitariam aos seus membros; passei a analisar como elas norteariam as ações escolares e como contribuiriam para o aprendizado desses grupos. Green (2005) afirma que cada indivíduo traz um repertório lingüístico e cultural que promove oportunidades de aprendizagem de práticas sociais e acadêmicas, oportunidades que serão vivenciadas entre todos os participantes.

Para melhor entender a concepção de linguagem e cultura, apóio-me principalmente no trabalho de Wilcox e Wilcox (2005), por meio do qual se conclui

que linguagem é um sistema lingüístico geneticamente determinado para desenvolver-se nos seres humanos. Portanto, e conforme a pesquisa desenvolvida pelos autores, os seres humanos podem utilizar de uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção, seja em uma modalidade oral-auditiva ou na visuo-espacial. A Língua é somente uma parte determinada de um produto social da faculdade de linguagem, sendo um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A preferência lingüística, torna-se, assim, um determinante para a percepção e para o entendimento do mundo, constituindo-se em um dos fatores que originam a idéia de uma cultura particular.

Sob esta perspectiva, a idéia de cultura não pode ser compreendida como uma lista de traços sobre um grupo de pessoas, mas sim como a forma de como a pessoa constrói sentidos no seu mundo, e de como constrói suas idéias e seus valores. Para entender a cultura de uma pessoa é preciso, portanto, estar na perspectiva de um nativo, procurando apreender como o mundo é visto pelo outro. Os autores que defendem essa perspectiva consideram que, para compreender a cultura do surdo, devemos mergulhar num mundo sem o som.

4.1.2 Lugares, sujeitos e identidades

A observação nos primeiros dias de aula teve como objetivo principal conhecer a rotina da sala de aula, o que possibilitou o mapeamento de alguns eventos interacionais que caracterizavam a vida daquela turma: a forma de entrada dos alunos na sala; as diferentes ocupações do espaço pelos alunos surdos, ouvintes, professor e intérprete; as formas de comunicação entre o professor e os alunos; a chamada realizada pelo professor etc. Com base nesses dados, foi possível analisar as maneiras como os sujeitos se posicionavam e eram posicionados em relação uns aos outros nas diferentes situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas. Além disso, foi possível analisar a atuação do ILS durante diversos eventos em que alunos surdos participavam, os efeitos de sua atuação na participação desses alunos e as implicações desses aspectos para o favorecimento de sua aprendizagem e desenvolvimento na escola.

Diante de tais perspectivas de análise, escolhi 3 (três) aspectos estruturantes da vida na sala de aula inclusiva para serem analisados. O primeiro aspecto refere-se à reconstituição da rotina da sala de aula por meio da análise das formas de ocupação do espaço e de participação predominantes entre os sujeitos: a entrada e a saída da sala de aula pelos sujeitos, a organização das carteiras, as relações estabelecidas entre eles e as formas de mediações existentes entre professor-intérprete nas situações de ensino e aprendizagem, nos auxiliaram a compreender a vida desse grupo e como as suas relações constroem significados e oportunidades diferenciadas de aprendizagem. O segundo aspecto pretende demonstrar os padrões discursivos predominantes: apresentar-se-á um evento relacionado com a prática da realização da *chamada* nessa sala de aula. E o terceiro aspecto, que caracterizou a rotina da turma, refere-se às características da relação com o conhecimento ensinado. Nesse sentido, selecionei um sub-evento representativo da relação que se estabelece entre o professor, intérprete, alunos surdos e alunos ouvintes, durante algumas situações de ensino dos conteúdos curriculares de História: a aula com o uso de recurso áudio-visual.

No Quadro 5, procuro apresentar as ações características produzidas pelos sujeitos da sala de aula inclusiva durante a ocupação do espaço da sala de aula. *O que acontece na sala de aula quando os alunos entram* foi o primeiro evento selecionado para análise, pois possibilita caracterizar os tipos de interações predominantes no grupo durante todo o ano letivo. Para melhor caracterização dos padrões de interação dominantes selecionei outro evento *A chamada*, apresentado no Quadro 6, que, além de confirmar esses padrões interativos, ilustra a forma de comunicação predominante entre o professor, o ILS e os alunos. A escolha do primeiro evento justifica-se em função do fato de que, nos primeiros dias de aula, caracterizam-se as escolhas dos sujeitos pelos seus lugares de pertencimento a partir da identificação das escolhas dos sujeitos sobre os parceiros que elegem para se relacionarem na sala de aula. Além disso, essas escolhas passam a se constituir como padrões dominantes das relações entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante todo o ano letivo. A descrição sobre a ocupação do espaço pelos alunos, professores e ILS, bem como as características físicas e pedagógicas desse lugar, podem ajudar a reconstituir um pouco das experiências vividas pelos alunos numa sala de aula inclusiva.

Como já foi dito anteriormente, os alunos ocuparam dois espaços da escola durante o desenvolvimento da pesquisa. Embora esses dois espaços tenham características físicas bem diferenciadas (o primeiro era um auditório mais amplo, com configuração arquitetônica para a função escolar de promover eventos; e o segundo era uma sala de aula bem menor, com configuração específica para as situações de ensino e aprendizagem), as formas de organização apresentadas se assemelhavam, bem como as escolhas dos participantes para ocuparem determinadas posições e realizarem suas interações. Assim, os espaços têm, em comum, pelas oportunidades de ensino e aprendizagem criadas, efeitos semelhantes sobre as formas de convivência dos alunos, professores e ILS. Portanto, para as análises, foi considerado que os sujeitos de uma turma desenvolvem uma história que ajuda orientar os modos segundo os quais eles interpretam novos acontecimentos e se envolvem em atividades. Orienta também sobre quais os padrões de vida se tornam automáticos e imperceptíveis para os participantes. Nesse

sentido, algumas perguntas foram levantadas com o objetivo de tornar visível o que mostrava-se encoberto:

- Quais eram os padrões da vida diária nesta turma?
- Quais são as formas de ser, saber e fazer, que estão sendo desenvolvidas ou esperadas?
- Quais são as idéias de pertencimento criadas nessa turma?

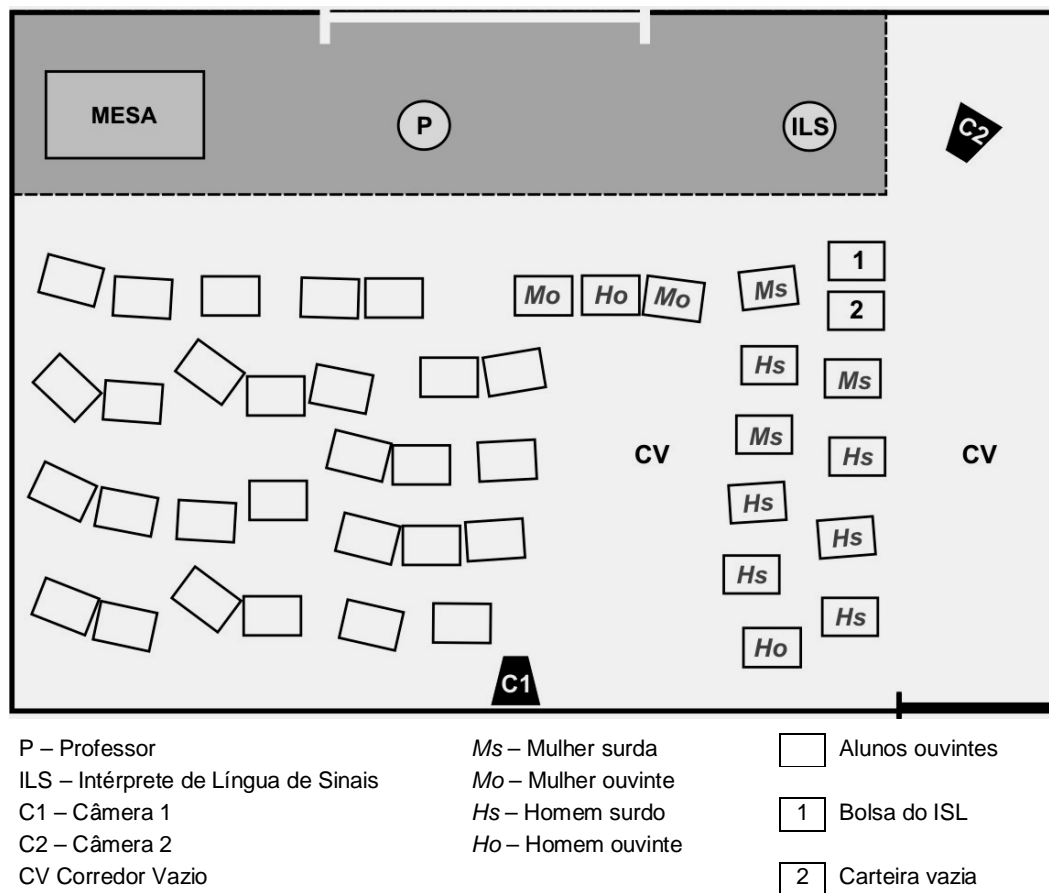
Definindo de forma precisa, podemos dizer que os alunos surdos ocupam duas fileiras de carteiras do lado direito da porta principal, e somente um aluno ouvinte senta-se nesse grupo, ocupando a última carteira na mesma fileira dos surdos. Cabe esclarecer que esse aluno ouvinte é o único que conhece a Língua de Sinais, aquisição que ocorreu fora da escola: o aluno frequenta uma Igreja que também tem fiéis que são surdos, familiarizando-se nesse espaço de convivência com a Língua de Sinais.

Outra característica da ocupação da sala de aula refere-se à disposição dos alunos ouvintes em suas fileiras, opostas às dos alunos surdos. Entretanto, quando alguns desses alunos ouvintes – é o caso particular de 3 (três alunos) – querem ficar mais atentos à aula apresentada pelo professor, decidem, nessas situações excepcionais, sentarem-se na primeira fila, e suas carteiras ficam mais próximas às dos surdos. Essa escolha dos alunos ouvintes pode ser explicada por conjunto de fatores. O primeiro é de que esses são os alunos com melhor desempenho na aprendizagem nessa aula. Sentar-se à frente, nas primeiras fileiras, possibilita-lhes reconhecimento e contato direto com o professor. O segundo fator é o de que sentar-se próximo dos alunos surdos os mantêm distanciados das conversas paralelas existentes entre os alunos ouvintes. Assim, esse lugar próximo aos alunos surdos significa um espaço favorável para se obter maior concentração e proximidade do professor. Por outro lado, essa proximidade não favorece a interação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos: a presença nesse lugar significa, simplesmente, a garantia de um lugar mais silencioso e sem interferências à aula do professor.

Os outros alunos ouvintes assentavam-se do lado esquerdo da porta de entrada, e embora encontrassem ao chegar a sala organizada sempre em fileiras, por iniciativa própria passaram a modificar essa forma de organização, visando aproximar as suas carteiras das carteiras de outros alunos ouvintes.

A partir dessa configuração da sala de aula pesquisada, podia-se distinguir a existência de dois grupos distintos: o grupo de alunos surdos e o grupo de alunos ouvintes, que eram separados por um espaço na forma de corredor, de aproximadamente uns 40 cm,, como ilustra a FIG. 1 a seguir.

Figura 1 – Mapa Sala de Aula



Outro aspecto que chama a atenção na organização espacial da sala de aula é a predominância da organização das carteiras, principalmente no lado de ocupação dos alunos surdos, sempre viradas para frente, defronte o professor e o ILS, como única forma de participação dos alunos. A justificativa apresentada pela escola para essa forma de organização espacial da sala de aula, predominantemente em fileiras, apóia-se, principalmente, na necessidade de proporcionar um uso espaço-visual da Língua de Sinais, necessário para a comunicação entre os alunos surdos e o ILS. Isso significa que os surdos necessitam de locais que sofram menor interferência visual, para que possam acompanhar todas as interpretações das aulas dos professores.

A forma de organização da sala em fileiras é criticada por alguns especialistas, pois argumenta-se que essa organização impede a interação direta e imediata entre os alunos, pois carteira atrás de carteira inviabiliza as trocas conversacionais dos participantes nessa sala de aula (RODRIGUES, 2008).

Contudo, também cabe refletir que essa organização física da sala de aula, com destaque para a posição frontal do ILS diante dos alunos surdos, ao mesmo tempo em que define um lugar de significado dos surdos no ambiente escolar, reforça a condição de estarem subordinados a uma estrutura social e educativa predominantemente *oralista*, impossibilitando que nesse lugar ocorram outras formas de trocas de conhecimento com outro surdo e/ou aluno ouvinte.

Podemos então concluir que na sala de aula pesquisada o lugar específico para o ILS é a posição frontal às fileiras dos alunos surdos, sempre ao lado do professor. No caso de transitar entre os surdos, o ILS deverá movimentar-se defronte os alunos surdos, acompanhando as informações que ele apresenta.

Além da caracterização espacial da sala de aula, chamou-me muito a atenção como os sujeitos – alunos, professor e ILS – se mostravam identificados com essa organização e com o seu lugar de pertencimento, pois em nenhum momento ela foi alterada com a finalidade de promover a interação entre os dois diferentes grupos de alunos. Além disso, mesmo nas situações mais informais, em que o professor não havia iniciado sua aula, por exemplo, os alunos mantinham uma comunicação fechada entre seus grupos de identidade.

Visando mostrar como essas relações se caracterizavam, apresento, a seguir, o Quadro 5, que representa o mapa do evento da entrada dos alunos na sala de aula. Esse mapa ilustra os padrões interacionais dominantes nessa sala de aula, bem como os lugares de pertencimento dos sujeitos.⁴²

⁴² Após filmar o momento de chegada dos alunos na sala de aula foi possível observar suas falas e seus posicionamentos nesse espaço. Tal instrumento de análise possibilitou a percepção de práticas não facilmente percebidas por um estranho àquele grupo.

Quadro 5 – O que acontece na sala de aula quando os alunos entram⁴³

TEMPO	AÇÕES	ESPAÇO INTERACIONAL	OPORTUNIDADES
18h45	- Entram 4 alunos ouvintes: sentam-se nas primeiras carteiras e conversam sobre assuntos pessoais.	Ao- Ao	- Socializar experiências pessoais (LP).
18h50	- Chega a ILS: não cumprimenta ninguém e se posiciona em frente a fileira dos alunos surdos.		
18h55	- Chega o primeiro aluno surdo: ele passa pelos alunos ouvintes, cumprimenta apenas a ILS e senta-se no seu lugar.	As- ILS	- Estabelecer contato com ILS (LS)
19h00	- Chega o professor: cumprimenta apenas os alunos ouvintes e se dirige a sua mesa.	P- Ao	- Estabelecer contato com alunos ouvintes (LP).
19h01	- ILS se dirige ao professor e cumprimenta-o.	ILS-P	- Estabelecer contato com professor (LP).
19h01	- Professor apaga o quadro e conversa com alunos ouvintes sobre assunto de sua disciplina.	P-Ao	- Iniciar o registro dos conteúdos que serão apresentados (LP).
19h02	- Aluno surdo questiona a ILS sobre qual atividade o professor vai iniciar no quadro.	As-ILS	- Ver e interpretar o que o professor está fazendo (LS).
	- A ILS gesticula dizendo não ter certeza.	ILS-As	- Tentar responder aluno surdo (LS).
19h05	- O professor se vira para a turma e um aluno surdo o chama na carteira, aponta para o caderno e pergunta se ele vai dar aquele conteúdo.	As- P	- Abrir possibilidade de contato ao se virar para a turma.
19h11	- Professor responde em LS que não, e que ele deve corrigir pelas anotações que fará no quadro.	P-As	- Atender demanda do aluno surdo (LS).
	- Chega o segundo aluno surdo: ele passa pelo professor e pelos alunos ouvintes. Ele cumprimenta ninguém. Dirige-se ao seu lugar e cumprimenta a ILS e outro aluno surdo.	As- As	- Estabelecer contato com alunos surdos (LS).

⁴³ O mapeamento da rotina de entrada dos alunos, professores e ILS na sala de aula representado no Quadro 5, registra, durante os 28 minutos, a chegada dos alunos, antes do início da aula de História.

Tempo	AÇÕES	ESPAÇO INTERACIONAL	OPORTUNIDADES
19h12	- Chegam duas alunas surdas. A primeira se dirige a uma colega ouvinte e pergunta (LP oral) : “professor chegou agora?” A aluna ouvinte acena positivamente.	As- Ao	- Estabelecer contato com aluna ouvinte (Lp oral).
19h13	- A segunda aluna cumprimenta o professor em LS e em voz alta (Boa noite), e se dirige aos alunos surdos conversando. - O restante dos alunos surdos e ouvintes chegam. Esses últimos alunos surdos passam pelos ouvintes e professores sem cumprimentá-los e se reúnem com os seus colegas surdos. - Professor continua a fazer anotações no quadro. Toda a sala está presente. Alunos surdos e ouvintes conversam apenas entre si sobre assuntos pessoais.	As-P As-As As- As Ao- Ao	- Estabelecer contato com professor (LS e LP oral) - Estabelecer contatos entre seus respectivos grupos linguísticos.

Decidi apresentar esse primeiro evento a partir da perspectiva dos alunos que, ao entrarem na sala de aula, podiam ver as carteiras, as pessoas, enfim, as possibilidades de interagirem livremente, antes do início da aula pelo professor. Pretendeu-se, com essa narrativa, possibilitar uma reconstrução dos padrões interacionais dominantes e de como os lugares de pertencimento dos sujeitos vão se definindo.

A cena inicia-se alguns minutos antes do horário previsto para o início da aula (19 h), quando os alunos chegam à escola e vão adentrando a sala de aula para aguardar a chegada do professor. Assim, embora o primeiro horário da aula na escola tenha início às 19 h, alguns alunos chegam mais cedo, enquanto outros chegam individualmente ou em pequenos grupos. Da porta de entrada, os alunos podem ver as carteiras organizadas em fileiras, a mesa do professor e o quadro branco, ainda sem a presença do ILS e do professor. À medida que os alunos vão entrando na sala, se dirigem aos seus respectivos lugares e passam a conversar entre si.

O ILS entra na sala de aula e logo em seguida chega o professor, que se dirige à sua mesa, cumprimenta os alunos ouvintes e começa a apagar o quadro para dar início à sua aula. Enquanto o professor executa a tarefa de preparar o quadro para registro de suas anotações, o ILS segue em direção a ele e o cumprimenta. Neste

intervalo de tempo inicial de preparação de uma aula expositiva, o restante da turma continua chegando, e os presentes, na medida em que vão se organizando, continuam conversando entre seus pares. Após esses momentos iniciais, o ILS se posiciona de frente à fileira dos alunos surdos e aguarda o início da aula pelo professor.

Enquanto durou esse evento (18h45 às 19h15), o professor esteve envolvido com a preparação para o início da aula: era aguardada a chegada de todos os alunos. Os alunos também estavam envolvidos na atividade de conversar entre si enquanto aguardavam o início da aula.

O que merece destaque na conduta dos participantes da sala de aula é o fato de que as conversas ficam fechadas dentro dos próprios grupos: alunos ouvintes e alunos surdos. Como foi registrado no Quadro 5, na coluna *Espaço Interacional*, a entrada dos alunos na sala de aula marcava a ocupação de dois grupos bem definidos. Além disso, os alunos desses dois grupos pareciam ignorar a presença uns do outro. Na segunda coluna do mapa, pôde-se observar que os primeiros alunos ouvintes que estão na sala conversam apenas entre si, e embora estejam sentados nas primeiras carteiras, tanto eles quanto os alunos surdos, ignoram-se mutuamente. Também pôde-se observar que essa prática é adotada pelo ILS, pois ao adentrar na sala, ele cumprimenta os alunos surdos e o professor.

Na interação entre os alunos, há um único momento em que se verifica a interação de uma aluna surda com uma aluna ouvinte. Trata-se de uma aluna surda que chega alguns minutos atrasada e que, ao entrar na sala, e ao ver o professor defronte para quadro, questiona a colega ouvinte se a aula tinha sido iniciada naquele instante. Ao se dirigir à colega ouvinte, ela acena com a cabeça, aponta para o relógio, aponta para o professor e diz: Agora? Agora? E a colega ouvinte com a cabeça de maneira a responder de forma afirmativa.

Pude observar ainda um único momento de interação entre o professor e o aluno surdo. Tal interação aconteceu quando um aluno surdo não compreendeu o diálogo que estava sendo travado entre o professor e os colegas ouvintes e questionou o ILS sobre a correção da atividade dada no dia anterior. Mediante a

pergunta do aluno surdo, o ILS demonstra com gesto que desconhece qual é a atividade que ele irá realizar e que não sabe de como o professor conduzirá a aula. O aluno surdo, ao ver o movimento do professor, olhando para a turma, levanta o braço e o chama até a sua carteira. Nesse momento, o professor vai até ele. O aluno mostra o caderno e o professor o orienta a aguardar a correção do exercício que será feita no quadro, quando deverá corrigir suas respostas.

A coluna da direita do mapa sintetiza as oportunidades de interação disponíveis aos alunos à medida que vão assentando em seus lugares: durante a entrada na sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de estabelecer contato apenas com os amigos de seu grupo linguístico. Observa-se ainda que, antes da chegada do professor, e alguns minutos antes do início da aula, os alunos ouvintes conversam entre si sobre assuntos pessoais e acontecimentos de sua vida fora da escola. Os alunos surdos também, à medida que vão chegando, mantêm contato apenas com seus pares.

Assim, as situações de interação entre os diferentes participantes na sala de aula ficam fechadas em seus grupos, e definem a constituição de alguns padrões dominantes: primeiro, os alunos tendem a interagir apenas dentro do próprio grupo; segundo, o professor tende a se dirigir preferencialmente aos alunos ouvintes, e o ILS aos alunos surdos.

4.1.3 A rotina da sala de aula: a chamada dos alunos

Apresento, a seguir, outro mapa que descreve os padrões de interação dominantes na sala de aula, tendo em vista o modelo de organização estabelecido. Para isso, analiso uma cena da realização da chamada dos alunos. Devo ressaltar que a escolha por tal momento é baseada no fato de considerar a chamada como uma atividade diária em sala de aula muito importante para compreendermos o contexto bilíngüe de uma sala de aula inclusiva, pois o processo de controle da presença dos alunos se faz de forma diferenciada para cada grupo.

Na escola pesquisada, o professor, geralmente, faz a chamada no meio da aula, quando os alunos estão realizando alguma atividade individual, pois esse momento configura-se como um tipo de “intervalo” da aula – o professor não está ministrando sua aula expositiva, e, ao mesmo tempo, todos os alunos estão em silêncio e ocupados. Nessas oportunidades, o professor anuncia que irá fazer a chamada e todos ficam atentos à leitura de seu nome. Normalmente, esse ritual inicia-se com a leitura dos nomes dos alunos em voz alta e em ordem alfabética. Para isso, o professor mantém sua cabeça abaixada, com o olhar para o diário. Somente quando não ouve a voz do aluno respondendo é que o professor levanta a cabeça, olha para a classe e aguarda o seu retorno, ou confirma visualmente a presença ou ausência do aluno. Os alunos ouvintes respondem, em voz alta, à chamada.

O Quadro 6, a seguir, representa o mapa do evento da chamada dos alunos, nos possibilitando analisar os padrões de interação dominante, com destaque para as formas de atuação do ILS e do professor durante a condução dessa atividade.

Quadro 6 – A rotina da chamada dos alunos

TEMPO	CONTEÚDO	POSIÇÃO ESPACIAL\ PROFESSOR	POSIÇÃO ESPACIAL\ INTÉRPRETE DE LIBRAS	POSIÇÃO ESPACIAL DOS ALUNOS SURDOS E OUVINTES	MEDIAÇÃO DO PROFESSOR	MEDIAÇÃO DO INTÉRPRETE	MEDIAÇÃO DOS ALUNOS OUVINTES	MEDIAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS	QUEM O ILS INTERPRETA/ TRADUZ	O QUE É FALADO?	ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS DO ILS	INFORMAÇÕES GERAIS
6'58''	chamada	Vai em direção à mesa	Vai em direção à cadeira	Sentados								Percebe que o professor vai dar alguma informação
6.59	Começa a falar e para	Em pé, braços cruzados	Volta ao centro, em pé	Sentados	P	I - P	Ao - P		Professor	(/.../)		(()) ILS demonstra, corporalmente, tentar entender a fala do professor.
7.31	Chamada	Senta-se	Em pé	Sentados	P - Ao	I - As	Ao - P	As - I	Professor	, Vou fazer a chamada, tá? - ...	Listar presença	(()) ILS sinaliza
7.40	Chamada (início)	Sentado	Em pé, junto às carteiras dos alunos surdos	Sentados, copiando	P - Ao	I - As	Ao - P					
8.03		Sentado	Em pé, junto às carteiras dos alunos surdos	Sentados, copiando	P - I	I - As			Professor	AsA	, presente -	(()) ILS oraliza. E aponta para a aluna.
8.21		Sentado	Em pé, junto às carteiras dos alunos surdos	Sentados, copiando	P - I	- As	I	As - I	Professor	AsB	Tem B	(()) ILS está interagindo com um dos aluno surdos. O aluno B é representado por um sinal que o nomeia.
8.22		Sentado	Em pé, junto as carteiras dos alunos surdos	Sentados, copiando	P - I	i		As - I	AsC	Não	, Faltou -	(()) ILS oraliza a resposta do aluno surdo C
8.46	Chamada	Sentado	Senta-se	Sentados, copiando	P - Ao		Ao - P		AoA			(()) ILS não menciona o nome da aluna ouvinte A
9.06		Sentado	Sentado	Sentados, copiando	P - I				Professor	AsC	, Está aqui -	(()) ILS oraliza. E aponta para o aluno

Na nova situação vivenciada no espaço da sala de aula, foi possível observar que, geralmente, o ILS assume um papel de controle da presença dos alunos surdos na sala de aula ao se posicionar próxima das carteiras dos alunos e ir se dirigindo a cada um, à medida que seu nome é lido pelo professor. A descrição dessa cena da chamada foi feita com base em escolhas discursivas, e a sua análise nos permite conhecer outras características da turma inclusiva bilíngüe, com destaque para o papel do ILS ao auxiliar os alunos surdos a se reconhecerem como presentes – e pertencentes – a esse grupo.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que os alunos surdos não são comunicados do início da realização da chamada pelo professor. Ao longo do período do ano letivo, que o que marcava o início da chamada – e por isso, se tornava o seu principal indicador – era a mudança de posicionamento do ILS e a mudança de seus gestos de contato com os alunos surdos.

A coluna do mapa sobre o posicionamento do ILS na sala de aula nos possibilita compreender como esse profissional agia nesse momento. Logo ao perceber o início da leitura dos nomes dos alunos pelo professor, a atitude comum do ILS era a de ir em direção ao centro das fileiras onde ficam as carteiras dos alunos surdos. À medida que os seus nomes eram chamados, o ILS respondia para o professor sobre a presença ou ausência do aluno: nesse momento, ele tocava no aluno, quando presente, para confirmar a sua resposta.

Quando o primeiro aluno surdo, cujo nome é lido pelo professor, faz o movimento de não entender o toque do intérprete, os outros alunos surdos olham para esse colega, para o intérprete e para o professor para saber o que está acontecendo. Somente nesse momento associam, pela posição do professor e do ILS, que se trata da realização da chamada. Assim, ao se sentirem cientes do que acontece na sala, o aluno continua fazendo a tarefa. No entanto, quando percebem o toque do intérprete, levantam automaticamente o braço.

Embora, os alunos surdos levantem o braço após o toque do ILS, como o professor permanece na sua dinâmica de realizar uma leitura com a cabeça abaixada, ele não diferencia o controle da presença dos alunos ouvintes e surdos. Isso significa

que o gesto dos alunos é um gesto vazio no ar e não visto pelo professor, pois mantém a cabeça abaixada, anotando no Diário, o que significa apenas uma repetição de uma conduta cultural observada pelos alunos surdos como adequada para essas situações: a presença dos surdos só é registrada pelo professor pela manifestação da fala do intérprete.

Não se pode deixar de reconhecer que o professor da sala tem certo domínio da Língua de Sinais, mas nem nesse momento da chamada faz uso deste recurso para se comunicar com os alunos surdos. Além disso, o fato do ILS fazer um toque nos alunos, significa uma escolha discursiva que marca a identidade dos alunos, inviabilizando a comunicação entre o professor e o aluno. De tal forma, quem assume o papel de sujeito, quem se identifica como presente na sala de aula é o ILS, e não o aluno surdo. Ao agirem assim, o ILS e o professor não possibilitam que os alunos surdos se comuniquem diretamente com o professor para registrarem a sua presença. Assim, a chamada representa nesse espaço da sala de aula mais um momento de diferenciação entre o grupo de alunos surdos e o grupo de alunos ouvintes.

4.2 O CONTEXTO DAS SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Procurei focalizar na análise dos dados aspectos constitutivos das situações de ensino e aprendizagem características da turma dos alunos de História: passei a considerar que a aula de História se configura como um microsistema definido por determinados espaços, como em uma organização social com certas relações interativas. O momento no qual são produzidos processos educacionais tem um antes e um depois, respectivos ao planejamento e à avaliação dos processos educacionais.

Durante o período de acompanhamento das aulas de História, pude observar ainda que o professor, a partir do conteúdo que pretendia ministrar, organizava-se em uma determinada seqüência de procedimentos: aula expositiva oral do conteúdo, aula com recurso áudio-visual (materiais didáticos) e aplicação de exercícios em sala de aula. Nesses moldes de organização de ensino, pude constatar que as duas

primeiras escolhas didáticas promoviam interações mais diretas entre os participantes ouvintes – professor/aluno ouvinte, professor/ILS e vice-versa. Entretanto, as interações entre os participantes ouvintes e surdos eram estabelecidas via o ILS.

Quanto aos exercícios realizados em sala de aula, não havia determinação, por parte do professor, sobre a forma de organização dos alunos para sua realização: os alunos não foram informados se deveriam fazer as tarefas individualmente ou em grupos. Assim, os alunos surdos resolviam as atividades individualmente, enquanto alguns dos ouvintes optavam em fazê-los na companhia de colegas e outros faziam sozinhos. Nesse decorrer da execução das tarefas, o professor atendia aos alunos ouvintes e surdos, individualmente, na carteira, quando era solicitado.

Entretanto, diante dessas considerações, em primeiro lugar, considerei importante destacar como o professor utiliza o vídeo como recurso didático para ilustrar as interações características dessas situações, pois esse sub-evento proporcionou refletir e analisar aspectos específicos dessa sala de aula.

4.2.1 O uso do vídeo como recurso didático

A análise comparativa das ações realizadas pelos sujeitos participantes no decorrer do ano letivo tornou evidente que as formas de mediação e o uso de diferentes línguas na sala de aula criavam algumas diferenças no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Procurando colher algumas evidências sobre como essas situações se constituíam e quais eram os seus efeitos, selecionei alguns casos representativos das relações de ensino e aprendizagem, característicos da sala de aula pesquisada.

Com esse propósito, foi possível identificar que uma característica das situações didáticas recorrentes na sala de aula pesquisada era o uso do vídeo, como apoio ao trabalho do professor, cuja finalidade era a de apresentar filmes como fontes documentais sobre alguns fatos históricos. Isso significa que a apresentação de filmes como fontes de informações complementares era um procedimento didático comum

característico do desenvolvimento da prática do professor de História. Assim, o uso do vídeo como material didático, assumia um valor cultural específico na sala de aula pesquisada. Em primeiro lugar, tratava-se de um material acessível para a escola pesquisada, constituindo-se como um dos materiais presentes em todas as salas de aula da escola. Em segundo lugar, tratava-se de um recurso utilizado pelo professor para motivar os alunos e repassar informações complementares às do livro didático adotado pela escola, bem como aquelas apresentadas na aula expositiva pelo professor. Assim, o vídeo é um instrumento valorizado pelo professor e, por isso, tem uma inserção cultural e uma “personalidade” própria, “dialogando” com os sujeitos que a ele recorrem de uma forma que lhe é peculiar (RANGEL, 2005).

Geralmente, eram utilizados vídeos do TELECURSO 1º e 2º graus, elaborados e transmitidos pela Globo emissora de TV. Cabe ressaltar, porém, que os vídeos utilizados não eram legendados e que, como consequência, o ILS necessitava ficar ao lado da TV/telão para ir interpretando as falas para os alunos surdos. Próxima à TV/telão, as luzes eram apagadas, ficando o restante da sala com as luzes acessas por causa dos alunos surdos. Para a organização da luminosidade do espaço, o professor geralmente consultava os surdos se deveria apagar e/ou acender tal lâmpada, procurando, assim, definir condições físicas da sala de aula que os auxiliassem a assistir o vídeo de forma satisfatória e ao mesmo tempo ver a interpretação realizada pelo ILS.

Nessas situações didáticas, os alunos surdos mantinham-se silenciosos. Contudo, observa-se que quando as luzes eram acessas muitos alunos surdos começavam a bocejar, esfregar os olhos, esticar os braços e a movimentar-se na cadeira, o que nos levou a levantar algumas hipóteses sobre suas razões: seriam tais comportamentos resultado da monotonia da atividade (ambiente de penumbra, à noite, para alunos de ensino noturno) ou seriam tais atitudes decorrentes de alguma dificuldade que encontravam para acompanhar a atividade (de assistir filmes projetados em vídeo), o que gerava desinteresse?

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que, à medida que o professor ia se entusiasmando com o assunto abordado nos filmes, tendia a não interromper o

vídeo, mas, paralelamente, fazia interferências vocais para comentá-los. Assim, surgia um outro aspecto relevante nas situações interativas da sala de aula: o professor interferia apresentando e acrescentando informações às informações do vídeo durante a apresentação do filme, sem sair do local (ficava sentado ao lado do vídeo). Dito de outro modo, os comentários apresentados pelo professor durante a exibição do filme, na posição em que se encontrava – sentado ao lado do vídeo –, realizada num ambiente de penumbra podiam, com frequência, não serem percebidos pelos alunos surdos. Como esses comentários eram rápidos e não alteravam o ambiente para que o ILS pudesse agir, isso contribuía para que os alunos surdos não percebessem e não participassem do contexto interativo que o processo estabelecia entre a turma.

Apresento, no Quadro 7, o mapeamento de uma aula de História em que o vídeo é utilizado para estudar o conteúdo do Regime Militar Brasileiro, para termos uma noção de como a ILS agia diante desses acontecimentos.

Quadro 7 – O uso de recursos audiovisuais

CÂMERA 1												
TEMPO	CONTEUDO	POSIÇÃO ESPACIAL/ PROFESSOR	POSIÇÃO ESPACIAL/ INTERPRETE DE LIBRAS	POSIÇÃO ESPACIAL DOS ALUNOS SURDOS E OUVINTES	MEDIAÇÃO DO PROFESSOR	MEDIAÇÃO DO INTERPRETE	MEDIAÇÃO DOS ALUNOS OUVINTES	MEDIAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS	QUEM O ILS INTERPRETA/ TRADUZ?	O QUE É FALADO?	ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS DO ILS	INFORMAÇÕES GERAIS
14.45	Regime Militar	Sentado, levanta e vai em direção ao quadro branco,	Em pé ao lado do telão	Sentados	Ao	As	P	I	Professor	Ah! >> Subverter a ordem! - , Palavra importante... subverter aparecera a expressão subversivo... - Subverter è um verbo da ação que vc faz <> (/.../) (/.../) Coisa. E subversivo è aquele que... ,	... (()) ILS não sinaliza aguarda o professor terminar de escrever no quadro S-U-B-V-E-R-T-E-R que ---?--- Exemplo aponta ...	(()) P demonstra entusiasmo, e bate palmas. Vai para o quadro escreve a palavra subverter / subversivo. (()) Aluno ouvinte acende a luz (()) ILS vai em direção ao quadro (()) ILS volta a ficar defronte aos alunos surdos.
19.36		Volta a sentar ao lado do vídeo	Em pé ao lado do telão	Sentados	Ao	As	P	I		... para eles é como se fosse assim - uns tem a condição A e outro a condição B, OK! Qdo B quer ocupar o lugar de A ... para fazer uma viradinha, vai ser assim, houve uma troca, inversão, ele subverteu a ordem de debaixo para cima, agora vamos pensar isso na (/.../)	... (()) ILS não sinaliza... Exemplo muda posição - baixo cima , esse baixo - igual mudar sociedade - comparar	(()) O P escreve A/B. ILS fica ao lado do professor , deixa ele fazer os movimentos corporais para passar o conteúdo. P mov. corporal/mãos, constrói a idéia de mudar a ordem (o de baixo passa para cima) (()) P reinicia o vídeo

CÂMERA 2												
TEMPO	CONTEUDO	POSIÇÃO ESPACIAL/ PROFESSOR	POSIÇÃO ESPACIAL/ INTÉRPRETE DE LIBRAS	POSIÇÃO ESPACIAL DOS ALUNOS SURDOS E OUVINTES	MEDIAÇÃO DO PROFESSOR	MEDIAÇÃO DO INTÉRPRETE	MEDIAÇÃO DOS ALUNOS OUVINTES	MEDIAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS	QUEM O ILS INTERPRETA/ TRADUZ?	O QUE É FALADO?	ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS DO ILS	INFORMAÇÕES GERAIS
14.45	Regime Militar	Em pé	Em pé ao lado do telão	Sentados	Ao	As	P	I	AsA AsA AsB AsC	S-u-b-v-e-r- t-e-r/ ok! Ok! S-U-B-V-E-R-T-E-R		(()) AsA repete a datilologia (()) Alunos surdos movimentam-se na carteira (()) AsB faz a datilologia (()) AsC faz datilologia , porém mantém as mãos mais próximas da mesa (escondida) (()) Alunos surdos começam a bocejar. (()) conversas paralelas entre os alunos surdos (()) AsA aponta para a imagem congelada na tela
19.36									AsA AsB	Parece meu coordenador Eh! ---?---		(()) AsB surdo interage

Apresento no quadro acima o mapeamento das atividades desenvolvidas pelos sujeitos da sala de aula durante a exibição dos primeiros (6) seis minutos de exibição do filme. *O uso de recursos audio-visuais* é um dos eventos selecionados para se analisar como ocorrem as interações na sala de aula entre todos os participantes, com o objetivo de refletir sobre dois aspectos: um mais amplo, sobre o contexto interativo que se cria nas situações educativas em que esse recurso didático é utilizado; um mais específico, quando me detenho a analisar as relações do ILS com o professor e alunos surdos. Neste último caso, me detenho, mais à frente, na apresentação do Quadro 8, na análise do discurso desses sujeitos, procurando refletir sobre quais são os fatores que levam a esse tipo de construção textual, bem como seus efeitos sobre os alunos surdos.

Retornando ao Quadro 7, acima apresentado, devemos esclarecer sobre sua organização e sobre os tipos de informações levantadas. Para isso, chamo atenção para as primeiras colunas do quadro que definem o tempo e o conteúdo ensinado – Regime Militar. As (7) sete colunas seguintes destacam-se por apresentarem as relações espaciais ocupadas pelos participantes na sala de aula, isto é, destacam-se por apresentar qual o espaço físico que os alunos ocupam durante a projeção do filme e com quem estão interagindo durante a sua exibição, bem como durante a abordagem das informações que são veiculadas e comentadas pelo professor. As últimas colunas, mantidas à direita, buscam representar, a partir dos lugares ocupados, quem fala, o que se fala e as escolhas lingüísticas realizadas pelo ILS. Por fim, a última coluna do quadro propõe descrever quais são os efeitos das ações realizadas pelos participantes, considerando para isso o seu posicionamento e\ou explicações que cada um apresenta. Portanto, a última coluna do quadro pode auxiliar de forma mais ampla no entendimento deste evento.

Em síntese, podemos dizer que as primeiras colunas indicam a posição espacial dos sujeitos no espaço da sala de aula e representa como, a partir do conteúdo curricular apresentado no vídeo, promovem as interações de aprendizagem nessa sala de aula. Já as outras colunas propõem registrar o que foi

dito pelo professor e as escolhas discursivas do ILS ao interpretar a fala do professor para os alunos surdos.

No evento *O uso de recursos áudio-visuais*, pode-se verificar, a partir dos espaços ocupados pelos participantes, que a estratégia comunicativa orienta-se, principalmente, pela delimitação de determinados espaços físicos – o local em que fica a tela de projeção, o professor, o ILS e os alunos –, com destaque para as posições ocupadas pelo professor e ILS: em frente ao quadro branco e defronte para os alunos. Nesses espaços de interação, o professor estabelece como seu lugar sentar-se defronte aos alunos ouvintes e o ILS defronte aos alunos surdos.

Cabe diferenciar ainda que, embora essa forma de ocupação do espaço – professor e ILS, sempre defronte a dois grupos distintos de alunos – seja recorrente em todas as situações observadas ao longo do ano letivo, no caso específico do uso do vídeo em sala de aula, observa-se que o professor alterna, nesse mesmo lugar, a sua postura, ora ficando de pé e ora ficando sentado. Isso ocorre quando ele decide fazer comentários sobre as informações exibidas no filme em projeção. Geralmente, o professor assume a posição de ficar sentado durante toda a exibição do filme no vídeo, no momento em que a sala de aula está com as luzes apagadas e, por isso, em penumbra. Contudo, essa posição se altera, quando o professor julga necessário fazer comentários sobre alguma informação que será ainda veiculada no filme. Trata-se, nesses casos, de uma estratégia pedagógica do professor para antecipar informações do filme, e assim prender a atenção dos alunos ou garantir a compreensão de determinadas informações.

A compreensão das informações veiculadas no filme é a meta principal do professor, e por isso ele procura antecipar algumas informações. Tal estratégia é geralmente recomendada para a leitura de textos escritos, embora também se aplique à leitura de textos não verbais, como é o caso de um filme exibido na sala.

Para o desenvolvimento dessa estratégia de compreensão do conteúdo do filme que abordava os assuntos relativos ao Regime Militar Brasileiro, especificamente os movimentos sociais decorrentes desse período, o professor interrompe a exibição para chamar a atenção dos alunos para um conceito que será

abordado, logo a seguir. As colunas da direita do Quadro 7, particularmente a coluna denominada *O que é falado*, mostra que o professor elege abordar o significado da palavra “subverter” e explicar para os alunos a sua relação com a expressão “subversivo”. O professor pretende, dessa forma, chamar a atenção dos alunos e antecipar informações sobre o seu significado e a sua relação com os movimentos subversivos que ainda serão apresentados no filme.

Para explicar as palavras “subverter” e “subversivo”, o professor faz uso de 3 (três) recursos comunicativos que se articulam e se tornam interdependentes: o primeiro é o uso da linguagem oral quando se levanta defronte todos alunos e chama atenção para a importância da palavra “subverter” que estava destacada na imagem parada do vídeo. A segunda estratégia é registrá-la por escrito no quadro. A terceira estratégia comunicativa é de, ao mesmo tempo em que fala e escreve, fazer gestos com as mãos para auxiliar na compreensão das explicações apresentadas.

Enquanto essas ações do professor se realizam, o ILS aguarda o seu término para que possa tomar decisões sobre quais escolhas lingüísticas deverá utilizar para interpretar as informações apresentadas pelo professor. Salienta-se que, nesse momento, o professor não percebe a pausa do ILS. Geralmente, as escolhas do ILS recaem sobre apenas uma dessas estratégias utilizadas pelo professor, como veremos na análise do Quadro 8, mais à frente.

Durante a situação interativa apresentada, pôde-se observar que nas colunas do Quadro 7, denominadas *Mediação dos alunos ouvintes* e *Mediação dos alunos surdos*, que esses participantes mantêm-se sentados durante todo tempo, sempre atentos aos seus respectivos falantes: professor/aluno ouvinte e ILS/aluno surdo. Cabe ressaltar ainda, que, no momento em que o professor se levanta para fazer as suas considerações, um dos alunos ouvintes toma para si a responsabilidade de acender e apagar as luzes da sala. Essa ação do aluno é resultado do fato de que ele está sentado ao lado do interruptor, e embora não tenha sido consequência de uma orientação direta do professor, ele a realiza espontaneamente, pois sua necessidade está implícita nas regras da convivência daquela situação educativa: tornar o professor visível para todos os alunos.

Merecem destaque, no entanto, as reações dos alunos às ações do professor . A cada comentário e anotação do professor no quadro - da palavra que pretende destacar, nesse caso, SUBVERTER -, dois alunos surdos passam a considerar importante a repetição dessa palavra para si próprios, usando, para isso, o recurso da datilografia, do alfabeto manual. Isso ocorre porque, quando impossibilitados de acompanharem as informações faladas pelo professor - o ILS ainda aguarda o professor terminar suas explicações -, passam a se orientar principalmente pela informação escrita no quadro. Isso significa que antes mesmo da ILS passar a agir, os alunos procuram acionar estratégias de compreensão no contexto interativo na sala de aula.

Essa descrição dos espaços interacionais evidencia um padrão entre professor e aluno ouvinte e ILS e alunos surdos. Além disso, ocorrem outros tipos de interações como, por exemplo, os alunos conversando entre si (por exemplo, quando o professor interrompe o filme e a luz é acesa), refletindo reconstrução contínua dos espaços interacionais, como nos informa Castanheira (2004).

Uma análise da configuração dos grupos também oferece informações importantes sobre como os alunos exploram as possibilidades que encontram no espaço da sala de aula. Um filme exibido sem legendas, que não pode ter suas informações simultaneamente traduzidas pelo ILS e que tem, como um de seus suportes para que seja compreendido, os comentários que o professor realiza quando está sentado (na penumbra) e durante sua exibição, certamente evidencia que os alunos surdos não estão compartilhando as mesmas informações que os alunos ouvintes. E mesmo nesse contexto diferenciado de oportunidades, verifica-se que os alunos surdos buscam, de alguma forma, participar, se orientando por alguma das estratégias comunicativas disponibilizadas: primeiro, se orientam pelo registro escrito do professor, em seguida, pela interpretação do ILS. Contudo, chama a atenção, quando analisamos a coluna *Informações Gerais*, que ocorre um descompasso temporal entre as ações do ILS e do professor: enquanto o ILS tenta recuperar as informações apresentadas pelo professor e repassá-las para os alunos surdos, os

objetivos de comunicação do professor já se encerraram, e ele retoma a exibição do filme.

A análise realizada nos possibilita refletir sobre as condições do processo de socialização dos conhecimentos numa sala de aula inclusiva e bilíngüe, ao considerarmos os papéis e os tipos relações assumidas pelos sujeitos.

Logo a seguir, apresentaremos um segmento desse contexto de uso do áudio-visual como recurso didático, para refletirmos sobre as ações realizadas pelo ILS e pelo professor durante a discussão do conceito de “subversivo” e seus efeitos na aprendizagem dos alunos surdos.

Quadro 8 – Discutindo o conceito de “subversivo”

TEMPO	CÂMERA 1				CÂMERA 2			
	QUEM O ILS INTERPRETA/ TRADUZ?	O QUE É FALADO?	ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS DO ILS	INFORMAÇÕES GERAIS	QUEM O ILS INTERPRETA/ TRADUZ?	O QUE É FALADO?	ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS DO ILS	INFORMAÇÕES GERAIS
14.45	Professor	Ah! >< Subverter a ordem! - , Palavra importante... subverter aparecera a expressão subversivo...	... (()) ILS não sinaliza aguarda o professor terminar de escrever no quadro	(()) P demonstra entusiasmo, e bate palmas. Vai para o quadro escreve a palavra subverter / subversivo. (()) Aluno ouvinte acende a luz (()) ILS vai em direção ao quadro	AsA AsA AsB AsC AsA Professor	S-u-b-v-e-r- t-e-r/ ok! Ok! S-U-B-V-E-R-T-E-R Parece meu coordenador Palavra chave... a sigla é AI , é um comunicado oficial propondo mudança , o Ato Institucional é colocado acima da Constituição.		(()) AsA repete a datilologia (()) Alunos surdos movimentam-se na carteira (()) AsB faz a datilologia (()) AsC faz datilologia , porém mantém as mãos mais próximas da mesa (escondida) (()) Alunos surdos começam a bocejar. (()) conversas paralelas entre os alunos surdos ()) AsA aponta para a imagem congelada na tela (()) Professor sentado, comenta a cena (()) Pausa no vídeo. Luzes acesas Tela Congelada: ATOS INSTITUCIONAIS (()) ILS vira para a tela congelada e aguarda (()) Alunos surdos entretolham. Movimentam na carteira. (()) P continua sentado comentando sobre o vídeo.
19.36		- Subverter é um verbo da ação que vc faz <> (/.../) (/.../) Coisa. E subversivo é aquele que... , ... para eles é como se fosse assim - uns tem a condição A e outro a condição B, OK! Qdo B quer ocupar o lugar de A ... para fazer uma viradinha, vai ser assim, houve uma troca, inversão, ele subverteu a ordem de debaixo para cima, agora vamos pensar isso na (/.../)	S-U-B-V-E-R-T-E-R que ---?--- Exemplo aponta (()) ILS não sinaliza... Exemplo muda posição - baixo cima , esse baixo - igual mudar sociedade – comparar	(()) ILS volta a ficar defronte aos alunos surdos. (()) O P escreve A/B. ILS fica ao lado do professor , deixa ele fazer os movimentos corporais para passar o conteúdo. P mov. corporal/mãos, constrói a idéia de mudar a ordem (o de baixo passa para cima) (()) P reinicia o vídeo				

Primeiramente, é importante salientar que para o registro desse segmento apresentado no Quadro 8 foi necessária uma análise comparativa de dois registros das cenas na sala de aula: os registros realizados pela câmera 1, situada defronte ao professor e ILS, e os registros realizados pela câmera 2, situada defronte aos alunos surdos. Para a elaboração desse mapa,⁴⁴ fizemos um recorte diferenciado do mapa anteriormente apresentado no Quadro 7. Isso ocorreu porque foram selecionadas as últimas colunas do mapa do Quadro 7: *Quem o ILS interpreta, O que é falado, As escolhas lingüísticas do ILS e Informações Gerais*, todas registradas com informações levantadas com duas câmeras (1 e 2); e por isso as informações foram descritas paralelamente, ou seja, na sua relação de simultaneidade. A utilização desse procedimento apoiou-se na busca de uma melhor visualização e compreensão das situações interativas predominantes na sala de aula pesquisada.⁴⁵

Como anteriormente já foi anunciado, uma das estratégias didáticas utilizadas pelo professor para garantir a atenção dos alunos era para promover a compreensão das informações apresentadas no filme: era comum que ele interrompesse a sua exibição e procurasse antecipar algumas informações que seriam ainda apresentadas.

Esses procedimentos didáticos adotados pelo professor geravam determinadas formas de ação do ILS. A primeira se refere a sua conduta de sempre aguardar a interrupção do vídeo para poder interpretar as informações dadas pelo professor para os alunos. Nesse caso, as informações passadas durante a exibição do filme, bem como os comentários que o professor fazia sem interrompê-lo, não eram passíveis de serem transmitidos aos alunos surdos.

A segunda forma de agir do ILS era a de sempre interpretar as falas do professor após a conclusão de suas idéias. Diante da impossibilidade de ter acesso antecipado ao “texto” oral – no sentido de que as falas do professor sempre representavam informações sobre determinados conteúdos que seriam apresentados

⁴⁴ Cf. Quadro 8.

⁴⁵ Considera-se relevante esses destaques procedimentais, pois esse segmento possibilita a análise das formas de como os discursos dos sujeitos se constroem nas interações provenientes de um determinado contexto educativo criado.

posteriormente pelo professor aos alunos, para uma interpretação simultânea –, o ILS precisava esperar que o professor concluísse suas idéias para iniciar o uso da Língua de Sinais.

Diante desse contexto interativo, de constante pausa do vídeo e inferências verbais realizadas pelo professor, as condições de interpretação por parte do ILS ficam reduzidas, levando, dessa forma, à redução da qualidade das possibilidades de comunicação com os alunos surdos.

Ao observarmos as duas colunas do Quadro 8, *O que é falado* e *As escolhas lingüísticas do ILS*, é possível verificarmos que durante a exposição oral do professor, quando chama a atenção dos alunos para definição da palavra *subverter*, ocorre um certo distanciamento processual comunicativo entre o professor e o ILS: o ILS não demonstrou, no ato interpretativo, logo que o professor pronunciou a palavra “*subverter*”, buscar uma interpretação semelhante e simultânea à da informação pronunciada na Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. Além disso, quando analisamos a coluna *As escolhas lingüísticas do ILS*, observamos que o professor apresenta várias informações, orais, escritas e gestuais, enquanto o ILS se detém apenas na palavra “*subverter*”, interpretando-a na Língua de Sinais.

Diante dessas características do contexto interativo, cabe-nos refletir sobre os fatores que podem estar definindo as condições para que as ações do ILS se realizem dessa forma, bem como suas possíveis conseqüências na aprendizagem dos alunos surdos.

Um primeiro aspecto a ser considerado para se compreender as ações do ILS refere-se à natureza das ações educativas desenvolvidas num contexto pedagógico, ou seja, a realidade das práticas pedagógicas que definem certas formas de agir e pensar dos profissionais que nela atuam. Estou querendo dizer que as ações do ILS que numa sala de aula atua, mesmo que indiretamente também como um educador, são reguladas pelos sistemas de esquemas e ações característicos dessa profissão (PERRENOUD, 1993). Isso significa que a conduta de posicionar-se sempre frente aos alunos e aguardar a conclusão da fala do professor para em seguida iniciar a interpretação na Língua de Sinais acaba se tornando uma rotina, no sentido que nos

fala Perrenoud. Esse modo de agir segue um esquema de base (variável segundo as opções didáticas do professor e da disciplina), de tal maneira que certas situações se repetem. Segundo o autor, esse tipo de ação se caracteriza muitas vezes como uma postura mímica dissuasiva, pois podem passar mensagens não verbais ou elípticas (PERRENOUD, 1993, p. 22).

Além disso, o ILS necessita tomar decisões muito rápidas diante das condutas do professor. Assim, no caso particular da apresentação de um filme, em que professor interrompe imprevisivelmente a sua exibição em breves intervalos para apresentar informações aos alunos, voltando imediatamente à sua apresentação, constitui-se como um contexto inusitado e complexo para o ILS: ele nunca sabe quando o professor irá interromper a fita, por qual razão e o que irá abordar. Nessas situações, é preciso tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de fundamentá-la racionalmente, conforme explica Perrenoud (2003), ao analisar a *face da urgência*, característica da profissão docente. Assim, podemos considerar que o ILS serve-se de sua personalidade e experiência, mais do que de raciocínio ou de modelos.

Um segundo aspecto a ser considerado para compreendermos as ações do ILS relaciona-se às características de sua função profissional: em se tratando de um intérprete, que deve realizar interpretação simultânea das informações apresentadas pelo professor, uma de suas competências é a de ser capaz de uma rápida tomada de decisão sobre as escolhas lingüísticas, adequadas para aquele contexto comunicativo. Como o ILS desconhece a intenção do orador/professor, o conteúdo do texto que será escrito e/ou *oralizado*, bem como não tem domínio completo de seu significado (vale lembrar que a formação do ILS não é a mesma do professor de História), as suas escolhas lingüísticas devem ocorrer sob o controle e as limitações dessas condições. Além disso, o ILS precisa dominar os tipos de linguagem em uso naquele momento, pois a linguagem oral diferencia-se da linguagem visual, por exemplo. Assim, as escolhas lingüísticas podem ser operadas pela escolha de um desses canais: na sua atuação, o ILS estabelece uma estratégia de interpretação para as falas oriundas do vídeo, e quando o filme é interrompido, necessita de um tempo, uma pausa temporal, para o seu processamento mental. Somente depois deste processo é

que o ILS realiza suas escolhas lingüísticas, consideradas por ele como as mais apropriadas aos recursos oral e/ou escrito, emitidos pelo professor.

A justificativa para a necessidade desse espaço de tempo é explicada por Napier (2006, *apud* Vieira, 2007) ao argumentar que ela ocorre porque o ILS desconhece a mensagem do falante, nesse caso o docente, necessitando de uma pausa inicial para a sua escuta e compreensão da informação. Essa pausa é considerada como uma forma de processar a mensagem, reorganizá-la e produzi-la na língua alvo, seja a Língua de Sinais e/ou Língua Portuguesa oral.

Essa característica da atuação do ILS pode ser identificada quando analisamos a primeira linha da coluna *Escolhas Lingüísticas do ILS* do Quadro 8: " ... (()) ILS não sinaliza, pois aguarda o professor terminar de escrever no quadro".

Uma terceira característica da ação do ILS refere-se às suas decisões quanto a as escolhas lingüísticas. Nota-se, através do mapeamento da segunda linha da coluna, *Escolhas lingüísticas do ILS*, que sua decisão não foi a de buscar uma semelhança informativa entre a LS e a LP. Essa decisão também pode ser explicada pelo princípio de Ernst-August Gutt, que explica que para se buscar uma equivalência da língua-fonte para a língua alvo, na interpretação simultânea, faz-se necessário caracterizar-se como numa correlação temporal entre as cadeias verbais na língua-fonte e da língua-alvo, conforme dito por Chernov (*apud* Vianna, 2007).

Entretanto, essa atividade de correlação temporal envolve uma complexa gama de competências, habilidades e conhecimentos que se encontram no campo da cognição, biológico e sociointeracional. De acordo com Gonçalves (2005), a tarefa tradutória está na maximização dos efeitos contextuais e na superposição de uma língua fonte a outra língua alvo, isto é, na maximização da semelhança interpretativa. Na competência tradutória são considerados aspectos como conhecimentos das línguas em operação (bilíngüe); conhecimentos extralingüísticos, que dizem respeito ao mundo em geral e a âmbito particulares como o bicultural e enciclopédicos; e nesse caso, em especial, conhecimentos quanto à disciplina História.

Ao analisar aspectos que envolvem o uso de diferentes línguas num mesmo espaço educativo, como o exemplo relatado durante a exibição de um vídeo numa

sala de aula bilíngüe, pude observar que os discursos interativos centrados no professor, para promover o aprendizado dos alunos surdos e ouvintes, eram orientados apenas pela Língua Portuguesa, principalmente pela sua variante oral. Portanto, os efeitos dessa predominância lingüística, em um contexto no qual não se privilegia da mesma forma as necessidades comunicativas dos alunos surdos, podem promover distanciamento e a desvalorização de sua Língua de uso.

Assim, o ponto de vista das ações do ILS também pode ser explicado pela pesquisadora Rosa (2006), que nos alerta para o fato de que o intérprete na sala de aula parte sempre de uma realização verbal precisa, de uma unidade lingüística concreta, perceptível pela audição: quando analisamos as escolhas do ILS no Quadro 8, por exemplo, verificamos que ele elege, em primeiro lugar, a palavra registrada pelo professor e destacada no quadro branco – SUBVERTER. De tal forma, o intérprete não pode modificar a construção verbal original à montagem do texto anteriormente feita, pois é essa composição, esse arranjo, que vai lhe oferecer as marcas e as pistas para as escolhas lingüísticas em Língua de Sinais.

Quando analisamos as escolhas lingüísticas feita pelo ILS sob a ótica da aquisição lingüística, apoiados nos estudos de Goldfeld (2002), também temos que considerar que a aquisição da linguagem segue uma orientação do exterior para o interior, e que em seu percurso ela passa a dominar o pensamento pela fala. Nesse sentido, as diferenças cognitivas do ILS podem influenciar suas escolhas lingüísticas na sala de aula. Isso significa que o ILS, como um sujeito ouvinte, constrói a sua linguagem a partir de uma perspectiva *ouvintista*, isto é, a sua inserção na linguagem ocorre a partir do princípio oral e auditivo. Como a linguagem exerce uma função de organização e de planejamento do pensamento, certamente esses aspectos do seu desenvolvimento e aprendizagem interferirão em suas escolhas lingüísticas para mediar a comunicação com os alunos surdos. Portanto, e segundo a perspectiva teórica mencionada, a cognição do sujeito passa a ser determinada pela linguagem, sendo influenciada e moldada pelas suas características socioeconômicas e culturais. Com essas considerações, estou querendo dizer que as escolhas do ILS são mais influenciadas pelo seu modo de ouvinte de pensar a linguagem. Isso ocorre não por

uma postura intencional e consciente, mas porque a sua condição de ouvinte o faz pensar a linguagem sob essa perspectiva.

Outro aspecto que merece atenção são as condições de trabalho do ILS na sala de aula, pois também influenciam as suas escolhas. No ato interpretativo, ambiente bilíngüe, em que precisa interagir com alunos surdos e ouvintes, o ILS fica exposto, por horas consecutivas, à Língua Oral, Língua Portuguesa, na escola. Diariamente, o ILS trabalha em diversas salas de aula, acompanhando diversos professores de diferentes disciplinas. Em tais condições, além da fadiga decorrente da realização consecutiva dessa atividade (na pesquisa, observou-se a mudança no desempenho do ILS, conforme atuava no início ou no final dos horários letivos), tenderá a sofrer mais os efeitos de uma Língua Oral na sua organização mental e nas suas escolhas lingüísticas para se comunicar. Essa situação revela que, por diversas vezes, mesmo um ILS experiente é capaz de distanciar-se da busca da equivalência interpretativa e orientar-se apenas pela equivalência da palavra em si, promovendo conflitos na compreensão do enunciado.

Considerando todos os aspectos apresentados anteriormente para analisarmos as ações do ILS, cabe, finalmente, algumas considerações sobre a posição educativa do ILS na sala de aula inclusiva.

Gumperz (2002) considera que a diversidade lingüística é mais do que uma questão de comportamento, pois a considera como um recurso comunicativo que se baseia em conhecimentos e modelos relativos às diferentes maneiras de falar. De tal forma, um enunciado pode, portanto, ser entendido de várias maneiras numa sala de aula, e o ILS pode decidir interpretá-lo com base nas próprias definições ou construções que é capaz de fazer no momento da interação social e do espaço comunicativo. Isso significa que a atividade de transposição de uma Língua a outra permite ao profissional determinar o significado do enunciado, canalizando suas inferências de forma a sobressair aspectos do conhecimento prévio e diminuir a importância de outros possíveis significados. Através desse ponto de vista, o mapeamento apresentado no Quadro 8 nos leva a supor que as ações dos alunos surdos, quando repetem a palavra destacada no quadro branco, SUBVERTER em

alfabeto manual, pode se referir a uma pista contextualizada (COOK-GUMPERZ, 2002), que orienta a maneira que a atividade é conduzida pelo professor e como o conteúdo é tomado como objeto de ensino.

Quando nos detemos na coluna das escolhas lingüísticas do ILS, nota-se que o ILS parte em seu ato interpretativo da palavra destacada, SUBVERTER. Primeiramente, usa o mesmo recurso dos alunos surdos, o alfabeto manual; e, logo após esse uso, passa a expectativa comunicativa da significação dessa palavra em si, quanto sinaliza: SUBVERTER, que ---?---. O ILS constrói, portanto, com essa expressão discursiva, a idéia que introduzirá um conceito para a apresentação dessa palavra.

Percebe-se ainda que o papel do ILS na sala de aula bilíngüe é o de construir possibilidades de acordos intencionais, promovendo práticas discursivas e sociais do ambiente educacional bilíngüe. Ao nos permitir e ao tentar compreender o ato intencional da escolha lingüística operada pelo ILS, encontramos em Castanheira, Green e Dixon (2007), a orientação de que a noção de ação, para este caso em particular de tradução, deve-se à intenção do ILS 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 estão em maior número nessa sala bilíngüe. Assim, as escolhas discursivas do ILS reafirmam, ao examinar as normas e as expectativas construídas e reconstruídas nas práticas educativas, a existência de uma Língua majoritária, a Língua Portuguesa. O que significa que tanto o ILS quanto os alunos surdos buscam, nessa sala de aula bilíngüe, ao longo das interações estabelecidas entre os membros, um modo de ser que se orienta pela Língua predominante dessa sala de aula.

A partir disso, pode-se enfatizar as considerações de Gumperz (2002), de que os problemas causados por uma diversidade comunicativa refletem fenômenos sociolingüísticos, no sentido de que a sua importância interpretativa é maior do que o significado lingüístico. Quero dizer, com essa afirmação, que o ILS pode até ter consciência das dificuldades circunstanciais comunicativas que enfrenta numa sala de aula, mas é incapaz de perceber que tais dificuldades podem ter causas

lingüísticas e que podem conseqüentemente provocar fortes conseqüências na sintonia conversacional, promovendo incompreensões que dificultam o acesso ao conhecimento e que impedem a superação das diferenças comunicativas.

Neste sentido, as incidências sociolingüísticas, oriundas da prática discursiva da sala de aula bilíngüe, são construídas e relacionadas nas interações sociais desenvolvidas entre os alunos (surdos/ouvintes), o professor e o ILS. Contudo, os acordos discursivos entre esses membros visam a troca das representações sócio-culturais e/ou estão sendo disponibilizadas por aspectos dominantes.⁴⁶ É importante destacar também que as variáveis do uso lingüístico são reflexo das práticas sociais, das crenças e dos valores caracterizados pelo seu ambiente comunicativo, que revelam a diferença individual e do grupo de uma sala de aula, segundo Hicks (1995).

Partindo do princípio da variável lingüística, na análise do mapeamento apresentado no Quadro 8, quando consideramos a postura do alunos surdos, identificada nas colunas *O que se fala* e nas *Informações Gerais*, nota-se que esses alunos não se manifestam ou questionam quando o ILS para a sua sinalização, mesmo percebendo que o professor continua a sua fala (anotando e apontando para o quadro). Paralelamente a esse fato, na pausa do ILS, observa-se que os alunos surdos olham uns para os outros, iniciam conversas paralelas e distanciadas do contexto da sala de aula. Em seguida, olham para a imagem congelada na tela e reconstróem outras interações discursivas. A partir dessa seqüência de ações, verificamos que um dos alunos surdos se refere ao locutor do vídeo como alguém parecido a outra pessoa, referência de sua relação pessoal.

Ao refletirmos sobre o posicionamento e sobre as relações estabelecidas pela ótica dos participantes surdos, no contexto educacional bilíngüe, verifica-se uma condição de subordinação que Perlin (1998) denomina "exílio". Segundo a autora, a identidade de um surdo é desenvolvida em uma cultura ouvinte (falante oral), e por isso trata-se de uma identidade reprimida, subordinada. A partir dessas

⁴⁶ Os aspectos dominantes consideram os seguintes exemplos: agilidade discursiva – o som prospera ao silêncio; o uso dominante da escrita na Língua Portuguesa; a organização do espaço arquitetônico – cadeiras enfileiradas que impossibilitam o acesso e a interação comunicativa do surdo, pois sua Língua é visual.

considerações teóricas, podemos supor que os alunos surdos da sala de aula pesquisada tornam-se sujeitos participantes desse ambiente educativo através do ILS.

Outro fator marcante, coletado na observação participante, foi a identificação de uma prática constante, realizada pela maioria dos alunos surdos, de se repetir palavras pela datilologia, alfabeto manual, como uma importante estratégia cognitiva para a compreensão dos conteúdos ensinados. Podemos verificar a ocorrência do uso dessa estratégia na coluna *O que se fala*, em particular, quando vários alunos surdos, ao lerem a palavra ‘SUBVERTER’, escrita no quadro pelo professor, datilogizaram S-U-B-V-E-R-T-E-R. Nota-se também na mesma coluna do Quadro 8 que alguns alunos surdos, com apenas uma das mãos, realizam essa ação de forma discreta (ao lado da mesa da carteira), repetindo letra por letra, por meio do uso do alfabeto manual. Cabe ressaltar que essa atitude dos alunos surdos, frente à palavra destacada pelo professor, ocorreu com frequência na sala de aula pesquisada e em diversas situações da prática de ensino e aprendizagem desenvolvida pelo professor, não se tratando, portanto, de um caso peculiar das aulas conduzidas pelo uso do vídeo.

Durante o processo de investigação, procurei estudos que auxiliassem na compreensão da prática desenvolvida pelos alunos surdos de repetir palavras pela datilologia, mas, infelizmente, não foi possível encontrar explicações para esse tipo de conduta. Talvez, possa levantar algumas hipóteses explicativas, apoiadas nas discussões sobre o processo de aquisição da Língua escrita pelas pessoas surdas. Segundo Costa (1998, p. 198-199), os surdos tendem, ao se verem defronte às produções das escritas, destacarem elementos de maior significação e importância para a comunicação, desprezando elementos que consideram supérfluos. Uma outra explicação, mas agora visto sob o ponto de vista lingüístico, é a de que o surdo transfere para a escrita características da estrutura da Língua que usa na comunicação face a face.

A partir dessas duas considerações, talvez possamos ainda entender essa conduta dos alunos surdos como uma estratégia cognitiva para apreenderem os conhecimentos ensinados na sala de aula: queremos dizer que os surdos procuram

fazer uso de um canal visual, ou seja, procuram visualizar, através de suas mãos, pelo uso do alfabeto manual, a palavra destacada no quadro. Esse recurso, apropriado aos surdos, traz implicações na forma de pensar e, conseqüentemente, de constituir a Linguagem (COSTA, 1998).

Finalmente, a partir da análise das informações apresentadas no mapeamento apresentado no Quadro 8, é possível concluirmos que não basta usar a Língua de Sinais na sala de aula como instrumento para minimizar as barreiras comunicativas num ambiente bilíngüe, entre alunos surdos e ouvintes. Faz-se necessário considerar que a diferença existente entre as modalidades das línguas em uso apóiam-se em condições de tempo, espaço e forma de expressão que impedem o desenvolvimento simultâneo das duas línguas. Assim, a Língua Portuguesa Oral e a Língua de Sinais, presentes na sala de aula, originam maneiras comunicativas diferentes, que constroem limitações para os seus entendimentos.

Torna-se urgente, portanto, a ampliação das reflexões feitas para outras que englobem uma política educacional inclusiva, que queira, de fato, inserir o aluno surdo em um ambiente bilíngüe. O discurso da sociolingüística evidencia o ser social e as suas relações sociais. Assim, podemos pensar, portanto, que o ser não é puro, visto estar diretamente ligado ao contexto discursivo e implicado na comunicação situada socialmente (CAMERON, 2001 e HICKS, 1995).

A comunicação evidencia os aspectos da vida do falante/sinalizador, é ela que concebe a descrição complexa da estrutura social e dos mecanismos de escolhas discursivas dentro de uma interação situacional (CAMERON, 2001). Portanto, cabe ao aluno surdo buscar a sua permanência no ambiente escolar, evidenciando como formas de apreensão desse contexto escolar uma prática discursiva que se efetive pelo canal oral e auditivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar o espaço escolar da sala de aula pesquisada, partindo da conjectura relacionada às estratégias de ocupação de lugares e suas possibilidades de interações discursivas, assim como também de teorias outras relacionadas a espaços sociais fora da escola, constatei que as relações sociais entre os grupos de surdos e entre os grupos de ouvintes ocupam e estabelecem proximidades apenas com os seus pares lingüísticos. Nesta sala de aula, em específico, os alunos participantes se dividem em dois grupos: comunidade de interações em LS e comunidade de interações em LP. Desta forma, o professor, usuário da Língua Oral/Língua Portuguesa, mantém-se de frente para o grupo de ouvintes, e o ILS mantém-se de frente para o grupo dos surdos. No entanto, e curiosamente, pude observar que os participantes que conhecem e dominam as línguas circulantes – LS/LP – transitam entre os grupos.

Partindo da premissa de autores como Sirota (1994) e Perrenoud (1993), podemos afirmar que a sala de aula é um lugar no qual os participantes representam suas interações sociais que demandam condições pedagógicas específicas, implicadas, neste caso, para a diversidade lingüística de cada membro. Entretanto, ao se considerar o pressuposto de Castanheira (2004), acreditamos que o ambiente no qual circulam diferentes línguas pode possibilitar aos membros participantes a oportunidade de se tornarem bilíngües; todavia, as condições para tal possibilidade necessitam serem desenvolvidas e disponibilizadas a todos os participantes, e todos os membros dessa unidade escolar precisam compreender o que é ser aluno, professor e ILS de uma sala de aula bilíngüe.

Diante de tais possibilidades, nos estudos e análises dos dados desta pesquisa, verificamos que essa unidade escolar não adentrou o espaço da possibilidade das diversidades lingüísticas: as construções interativas que promoviam o aprendizado eram operadas por uma língua oral, nesse caso, a Língua Portuguesa; e a Língua de Sinais apenas encontrava-se disponibilizada com o intuito de minimizar as barreiras de comunicação. Nesse sentido, era comum observar, entre

os participantes dessa sala de aula, que as interações discursivas oriundas da Língua de Sinais eram tratadas como secundárias. O grupo de ouvintes não manifestava interesse pelo que se falava e em quem falava na Língua de Sinais. Entre esses participantes não se notava movimentos para que pudessem ser estabelecidas trocas dialógicas, levando-me a supor que poderiam estar construindo a idéia de que a surdez é um lugar de silêncio, um lugar da não fala e do não ser ouvido.

Contudo, ainda nesse sentido, fez-se possível observar que os alunos surdos e o ILS buscavam se orientar a partir da operacionalidade da língua oral (apresentados nos sub-eventos), e através de ações e formas dialógicas demonstravam o que é ser incluído, o que é ser aluno e o que é ser o ILS de uma sala inclusiva: pude considerar, a partir da análise desse contexto educacional, que ser incluído é ser aquele que se molda à uma estrutura escolar pré-determinada.

Frente à possibilidade de ampliar as considerações quanto à inclusão escolar, apoio-me em pesquisadores da Educação de surdos como Skliar (1999) e Lodi (2002) que afirmam que a adoção do enfoque bilíngüe pode instituir a Língua de Sinais como uma língua de instrução, e que a sua implantação na escola pública poderá significar o enfrentamento de dificuldades, pois, predominará como língua oficial o Português, tanto para ouvir como falar, sendo esta a língua de instrução legitimada.

Assim, a efetivação de uma educação bilíngüe para surdos não pode ser apenas uma decisão técnica, mas deve ser construída sob o enfoque sociolingüístico do aluno que se inclui: deve-se reconhecer portanto que a Língua não é somente um instrumento de comunicação, representando também posições de raça, de classe, de gênero e as lutas sociais e culturais de uma comunidade que busca sua identidade escolar (SKLIAR, 1999 e LODI, 2002).

Diante do contexto educacional apresentado, pode-se constatar que a educação bilíngüe para os surdos mostra-se estar sujeitada a princípios modernos: as imposições *ouvintistas*,⁴⁷ antes presentes na necessidade de oralização dos surdos, sob a idéia da normatização, hoje se transfere, se renova e se desloca do oral para a

⁴⁷ O termo *ouvintismo* tem o propósito de descrever práticas discursivas e dispositivos pedagógicos colonialistas, nos quais o ser/poder/conhecer dos ouvintes constituem uma norma na educação dos surdos.

leitura e para a escrita, afirmando uma falsa concepção de bilingüismo (SKLIAR, 1999, p. 8). Nesse sentido, os projetos pedagógicos de uma Escola Inclusiva que possua um ambiente bilíngüe, com alunos surdos, desenvolvem uma idéia equivocada de que saber e/ou utilizar a Língua pertencente a essa minoria lingüística viabiliza a esse grupo o acesso à Língua Oficial, fomentando o princípio de que todos podem igualar-se nas condições de aprendizagem.

Lodi (2002) afirma que a Língua de Sinais pode ser aceita como uma língua de circulação no ambiente escolar, sendo reconhecida apenas como uma prática de interação entre os pares, e não como uma língua em uso nas práticas de ensino. Isso ocorre porque, segundo a autora, prevalece, no ambiente escolar, a idéia de que o aprendizado será realizado somente por meio da Língua Oficial, a Língua Portuguesa. Assim, a Língua de Sinais passará a compartilhar os mesmos espaços da linguagem oral, não sendo considerada como a língua própria para a aquisição dos conhecimentos veiculados socialmente e culturalmente.

A presença do ILS, para uma política educacional que promove a inclusão e o aprendizado do aluno surdo, configura-se, então, como a principal estratégia encontrada para solucionar os impasses relacionados ao uso de diferentes línguas e a presença de diferentes culturas (surdo/ ouvinte) na sala inclusiva. A entrada do ILS numa sala bilíngüe possibilita a inclusão do aluno, mas dados revelam, que tal inclusão acontece no espaço físico, entretanto, o acesso à informação e ao conhecimento, em comparação aos alunos ouvintes, estão ainda distante de serem atendidas. Ressalta-se, porém, que Lacerda (2009) considera, ainda assim, a existência de benefícios no percurso dos surdos, pois passam, por meio da atuação do ILS, a ter alguma acessibilidade no/ao ambiente escolar.

Todavia, nos aspectos lingüísticos, é impossível na dinâmica relacional da sala, tendo a Língua Portuguesa como majoritária, estabelecer condição de interação dialógica a todos os eventos, pois a própria diferença nas modalidades de língua em uso dificulta ao ILS interpretar/traduzir todas as falas e suas respectivas características. Deve-se salientar também que os procedimentos de ensino não vislumbram uma educação inclusiva, conduzindo a ações que tornam cada

profissional, professor e ILS, responsável pelo ensino-aprendizagem do seu grupo lingüístico.

No ambiente educativo da sala de aula bilíngüe, o predomínio da Língua oral faz com que o ILS se guie, no ato interpretativo, pela modalidade da língua oral, seguindo uma estruturação dialógica (entonações, escolhas lingüísticas, estrutura gramatical) determinante, apresentando, conseqüentemente, diferenças lingüísticas que constroem equívocos de entendimento.

O ILS pode ter consciência das dificuldades circunstanciais comunicativas, entretanto não percebe que tais dificuldades podem ter causas lingüísticas que promovem incompreensões que dificultam o acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

A emersão do ILS nesse ambiente bilíngüe educacional, precisa ser repensada. Como também, os projetos educacionais que contemplem a inclusão devem ser reformulados. É inegável que a presença do ILS em sala de aula é melhor do que a inserção do aluno surdo na escola sem a presença de um ILS; porém, faz-se preciso construir conceitos fundamentais sobre a LS e sua forma de uso e instrução no ambiente escolar: é urgente a formação desse profissional para atuação no espaço educacional, sendo necessário a esse conhecer estratégias que o auxiliarão no uso da Língua de Sinais e nas diferentes abordagens metodológicas, assim como no acesso à informação, sabendo transpô-la ao aluno surdo nos modos de inserção e participação adequados a ele.

Dorziat (1999) salienta que não basta usar a Língua de Sinais como instrumento para minimizar as dificuldades comunicativas, é necessário torná-la símbolo de cultura diferente e presente, não sendo essa nem melhor e nem pior, apenas diferente. Se a compreensão dessa diferença não for assimilada e colocada em uso adequadamente, mesmo com o uso e aceite da Língua de Sinais nos espaços educativos, corre-se o risco da forma de pensar *ouvintista* ser colocada uma vez mais no centro do processo educacional, o que certamente implicará na manutenção da representação da surdez pelos ouvintes e na não modificação das formas

interacionais entre ouvintes e surdos, caracterizadas pela separação de domínio de um grupo ao outro.

A presente pesquisa foi um pequeno esboço oriundo de um ambiente bilíngüe e suas formas de interação construídas em uma sala de aula inclusiva. Esperamos que, a partir dela, outros pesquisadores possam dar continuidade ao processo de investigação, encontrando mais dados que certamente auxiliarão numa efetiva condição de acesso ao conhecimento e aprendizado por parte do aluno surdo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Silvana. *Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado. Ciência da Educação. UFSC, Florianópolis, 2006.
- ALBIR HURTADO, Amparo. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: ALVES, F.; MAGALHAES, C.; PAGANO, A. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALVES, Fábio. Relevância em contextos culturalmente marcadores: a semelhança interpretativa em pauta. In: ALVES, Fábio (Org.). *Teoria da relevância e tradução: conceituações e aplicações*. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- ALVES, Fábio. Ritmo cognitivo, meta – reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: ALVES, F.; MAGALHAES, C.; PAGANO, A. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALVES, Fábio. Teoria da Relevância e estudos da tradução: perspectivas e desdobramentos. In: ALVES, Fábio (Org.). *Teoria da relevância e tradução: conceituações e aplicações*. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BEHARES, L. E. Aquisição de linguagem e interações mãe-ouvinte – criança surda. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 33. Campinas: IEL/Unicamp, 1997.
- BERGAMO, Alexandre; SANTANA, Ana Paula. Cultura e identidade surda: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/agosto, 2005. p. 565-582.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Ines Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologia e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: _____ (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

BRASIL. MEC. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Língua Brasileira de Sinais. *Atualidades Pedagógicas*, 1997. 3v.

BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Brasília.

BRILLIANT-MILLS, Heidi. Becoming a mathematician: building a situated definition of mathematics. *Linguistics and Education* 5, 1994.

BRITO, Lucinda Ferreira de. *Integração social e integração de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Lucinda Ferreira de. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

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

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

CAPOVILLA F. E RAPHAEL.W. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira, Vol. 1 e 2. São Paulo: USP, 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

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

CICCONE, M. M. C. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COOK-GUMPERZ, John. A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização. In: _____ (Org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COOK-GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. Trad. José Luiz Meurer e Viviane Herbele In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 149-182.

COOK-GUMPERZ, John; BLOM, Jan-Petter. O significado social na estrutura linguística. Alternância de códigos na Noruega. Trad. Pedro Garcez e Jose Paulo de

Araújo. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro (Org.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 45-84.

CORREA, Meire de Melo; BELL, Roger T. Translation and translating – theory and practice. In: VIEIRA, Else Ribeiro Pires (Org.). *Teorizando e contextualizando a tradução*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, 1996.

COSTA, D. A. F. A construção da escrita por indivíduos surdos – um percurso a ser desvendado. *Anais – I Seminário sobre a Linguagem, Leitura e escrita de Surdos*. CEALE/FAE/UFMG. 1998.

COUTO, A. *Como posso falar*. aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aula, 1991.

CRAVIOTTO, E.; HERAS, A. I.; ESPÍNDOLA, J. Cultures of the Fourth-Grade Bilingual Classroom. *Primary Voices K-6*, January 25-35, 1999.

DIXON, C. N.; FRANK, C. R.; GREEN, J. L. Classrooms as cultures: understanding the constructed nature of life in classrooms. *Primary Voices K-6*, v.7, n.3, January, 1999.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: Skliar, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v.1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FAMULARO, Rosana. Intervencion del intérprete de lengua de señas/ lengua oral en el contrato pedagógico de la integración. In: Skliar, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v.1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

FELIPE, Tânia Amaral. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. *Anais II Congresso Internacional do INES*, 17-19 de setembro de 2003.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FOLEY, W. A. *Anthropological Linguistics – an introduction*. Oxford: Blackwell, 1997.

FOURQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

FRANK, C. *Ethnographic eyes. A teacher's guide to classroom observation*. Los Angeles: Heinemann, 1999.

GARDNER, H. *A nova ciência da mente: uma história da Revolução Científica*. Tradução de Claudia Malberia Caon. São Paulo: EDUSP, 1995. p. 11-62, 197-238.

GOFFMAN, Erving. Footing. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 107-148.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, J. L. V. R. Teoria da Relevância e abordagens conexionalistas: reflexões sobre os conceitos de modalidade e processamento central na análise de processos de inferências. In: ALVES, Fábio (Org.). *Teoria da Relevância e tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

GONÇALVES, J. L. V. R. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: ALVES F.; MAGALHAES, C.; PAGANO, A.; *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

GREEN, J. L. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, v.2, 2005. p. 13-79.

KEATING, Elizabeth; MIRUS, Gene. Examining interactions across language modalities: deaf children and hearing peers at school. *Anthropology e Education Quarterly*, v. 34, 2003. American Anthropological Association.

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

LACERDA, Cristina B. F.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LACERDA, Cristina B. F.; POLETTI, Juliana E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

LEITE, Emeli. M. C. *Os intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras – UFRJ, 2004.

LIMA, Eugenio da Silva. Estudo epidemiológico dos Distúrbios Ocupacionais aos membros Superiores nos Intérprete de Surdos. *Anais 2º Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do MS*. Campo Grande, 2006.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI A. C. *et al* (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LOPES, Maura Corsini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, v.24, n. Especial. Florianópolis: UFSC. jul/dez, 2006.

LOPES, Maura Corsini; VEIGA-NETO, Alfredo. *Surdez e educação*. Autêntica. Belo Horizonte, 2007.

MARINHO, Margot Latt. *O ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais*. Dissertação de Mestrado. Brasília-DF, Faculdade de Letras – UNB, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O intérprete de Língua de Sinais – Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. especial, jun. 2007. p. 171-191.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: Orientações para pais, alunos e profissionais da educação. *Cartilha do Projeto Incluir*. BH:SEE/MG, 2008.

MIRANDA, D. G. *A história da educação dos surdos: as práticas educacionais foram determinadas pelos profissionais ou formuladas pelo contexto sócio-político da época*. 2007. 74f. Monografia (Pós-graduação em Educação Inclusiva) – Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, Maria Ines Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. Elaboração de conflitos e anomalias em sala de aula. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza B.

(Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NURIA, Silvestre. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, Fábio; MAGALHAES, Célia; PAGANO, Adriana (Org.). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2003.

PAREDES, V. Teoria da Relevância e biologia do conhecer: observações para um modelo de análise dos processos de inferência a partir da epistemologia biologicamente orientada. In: ALVES, Fábio (Org.). *Teoria da Relevância e tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

PEREIRA, Maria Cristina. *Os aspectos da proficiência lingüística em língua de sinais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Faculdade de Educação – UFRGS, 2008.

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

PERLIN, Gladis. Identidade surda e currículo. In: PERLIN, Gladis; GÓES, M. C. R. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lonice, 2002.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. A. (Org.) *Invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da surdez*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação –perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PHILIPIS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro (Org.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

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

QUADROS, Ronice Muller. *O tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2003.

RANGEL, Egon de Oliveira. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. MEC – Boletim 14, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>.

ROCHA, Solange. Histórico do INES, *Revista Espaço*, INES/MEC, 2006.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *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.

ROSA, Andrea da Silva. A I(m)possibilidade da Fidelidade na Interpretação da Língua Brasileira de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*. v.7, n.2, p.123-134, Campinas, jun. 2006. p. 123-134.

ROSA, Andrea da Silva. *Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008.

ROTHER-NEVES, R. A abordagem comportamental das competências: aplicabilidade aos estudos da tradução. In: ALVES F.; MAGALHAES, C.; PAGANO, A. (Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SÁ, Nidia Regina Limeira. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SILVA, I. R. *O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SIROTA, Regine. A sala de aula: um objeto de estudo sociológico? *Revue Française de pédagogie*, n. 80, jul./set, 1987.

SKLIAR, Carlos. *A surdez*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Editorial e la Universidad Nacional de Cuyo. Ediunc, 1997.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v.

SOARES, Magda. In: *Anais Primeiro Seminário Sobre Linguagem Leitura e Escrita de Surdos: Letramento e Surdez*. Belo Horizonte, CEALE / FAE / UFMG, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Diversidade lingüística e pensamento. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Regina Maria. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Regina Maria. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação de ensino, sujeito e linguagem. *ETD – Educação Temática Digital*. v.8, n. especial. Campinas, jun. 2007. p.154-170.

STUMPF, M. R. Transcrição de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A. C. et al (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

VIANNA, Branca. Teoria da Relevância e interpretação simultânea. In: ALVES, F; GONÇALVES, J. L. (Org.). *Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros. *A auto-representação e atuação dos professores-intérpretes de Línguas de Sinais: afinal... professor ou intérprete*. Centro de Ciências da Educação/UFSC, 2007.

WILCOX, Sherman; WILCOX Phyllis Perrin; SOARES, Maria Aparecida Leite. O Oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil. Tese de Doutorado. Campinas. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. 1996.

WILCOX, Sherman; WILCOX Phyllis Perrin. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

ANEXO I

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-
CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE
PARA SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO DE ATOS DA
REITORIA DA UFRGS NOS DIAS 20 A 24 DE ABRIL DE 1999

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

1. Políticas e práticas educacionais para surdos	
Direitos Humanos.....	03
A escola de Surdos.....	06
As classes especiais para surdos.....	07
As reações entre o professor surdo e o professor ouvinte.....	09
2. Comunidade, cultura e identidade	
A identidade surda.....	10
As Línguas de Sinais.....	10
O currículo da Escola de Surdos.....	12
A relação entre a escola de surdos e a comunidade surda.....	13
As relações com a família.....	14
As Artes Surdas.....	15
As culturas Surdas.....	17
3. Formação do profissional surdo	
Geral.....	17
Os educadores surdos.....	18
O instrutor de língua de Sinais.....	19
O monitor surdo.....	20
O pesquisador surdo.....	20
Os surdos universitários.....	21

1. POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

DIREITOS HUMANOS

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.
4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos.
5. Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da língua de sinais e direitos dos surdos defendendo posturas ouvintistas.
6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação posterior em banca constituída pela comunidade surda.
7. Propor iniciativas visando impedir preconceitos contra surdos.
8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.
9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos onde quer que eles estejam presentes.
10. Usar da tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.
12. Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas.
13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos surdos.
14. Realizar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática

16. Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo, nenhum surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente.
17. Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.
18. Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.
19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.
20. Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no "cativeiro" dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.
21. Repensar o destino do patrimônio dos surdos, assim como o patrimônio das escolas de surdos quando deixam de existir.
22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda.
23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.
24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.

A ESCOLA DE SURDOS

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólos.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.
29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino à surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que

abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.

31. Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campainha.

32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.

33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica.

34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS CLASSES ESPECIAIS PARA SURDOS

Se não houver escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos ou em municípios pólos, a comunidade surda recomenda que:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.

36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.

37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.

38. Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.

39. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.

40. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone tdd ou fax em escolas com classe especial de surdos.

41. Promova-se a criação de um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial.

42. Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.

43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.

44. Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

45. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.
46. Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.
47. Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos.
48. Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias
49. Assegurar que nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.
50. Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos.
51. Considerar os professores surdos como educadores.
52. Garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor.

2.COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

A IDENTIDADE SURDA

53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.
54. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos.
55. Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.
56. Evitar que o surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte o chamado ouvintismo.

AS LÍNGUAS DE SINAIS

57. Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.
59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.
62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.
63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da/s cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas.
66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.
67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

O CURRÍCULO DA ESCOLA DE SURDOS

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.
70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.
72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.
73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.
74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema,

história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos das escolas ouvintes.

76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.

77. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso à cursos profissionalizantes e concursos.

78. Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.

79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.

80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.

81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

A RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE SURDA E A ESCOLA DE SURDOS

82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos.

83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda.

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

84. Fornecer através da escola, Secretarias de Saúde, S.U.S. e Associações, um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas a surdez.

85. Formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de surdos.

86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediado.

87. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades.

88. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdos.

89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança surda.

AS ARTES SURDAS

90. Considerar que em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação a arte surda. Nota-se que muitas escolas ainda primam pelo uso de coral de surdos, que não condiz com a expressão da arte surda. O coral pode se tornar uma arte surda, desde que visualmente expressivo e dirigido por um surdo.

91. Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados.

92. Levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro.

93. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial sinais referenciais para os surdos.

94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma.

95. Ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais.

96. Colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?

97. Considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em língua de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como os cineastas.

98. Adotar como estratégia relevante para a arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda.

99. Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros. Artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela exclusão da arte nas escolas de surdos.

100. Observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos. Um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens autênticas de surdos.

101. Considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda a sua arte.

102. Reconhecer que alguns surdos tem dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos.

103. Assegurar que a arte a ser usada na escola não se resume a pintar desenhos "pré-feitos por professores", ou "cantar" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda.

104. Repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas.

105. Encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s.

AS CULTURAS SURDAS

106. Promover a/s cultura/s surda/s através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso.

107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda.

108. Encaminhar solicitação de espaço especial na TV para programas sócio-culturais-artísticos e educacionais de surdos.

109. Estimular entre as crianças surdas a criação de significados e a vivência das cultura/s surda/s.

110. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em língua de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pintura.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO

GERAL

111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas.

112. Criar cursos profissionalizantes para surdos nas escolas de surdos de 2º Grau.

113. Criar cursos específicos para surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às Associações e Federações de Surdos, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram.

OS EDUCADORES SURDOS

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos tem em serem educados na sua própria Língua.
115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.
116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.
117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).
118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda..
119. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

120. Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.
121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.
122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão.
123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos.
124. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.
125. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.
126. Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc.
127. Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

O MONITOR SURDO

128. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.

129. Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.

130. Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

O PESQUISADOR SURDO

131. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.

132. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.

133. Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.

134. Incentivar a que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.

135. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

137. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.

138. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.

139. Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;

140. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.

145. Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.

146. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.

147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

ANEXO II

CARTA ABERTA AO MEC

Espaço Universitário de Estudos Surdos - UFBA Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" - UFPB

A versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2007) traz orientações que prejudicarão em muito os destinos da educação de surdos no Brasil, caso não sejam revistas.

Traz a visão de que Educação Inclusiva é sinônimo de Educação Regular, de Educação realizada em escolas comuns. Esta compreensão é equivocada e traz preocupações imensas, principalmente por termos clareza da força definidora de um documento oficial.

Se este conceito não for revisto, tememos pelo que pode acontecer com as escolas de surdos e as classes de surdos: tanto no sentido de fechar as existentes, como no sentido de impedir a abertura de classes especiais e novas escolas específicas para surdos no Brasil – o que não é o desejo da maioria das comunidades de surdos nem o de uma grande parcela de professores e de pesquisadores da área.

Creemos que Educação Inclusiva não é sinônimo de "inclusão escolar"; em verdade, é muito mais que isto. O que é Educação Inclusiva? É um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, que gera desenvolvimento pessoal e empoderamento, que gera bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve auto-conhecimento e ampla visão de mundo. Ou seja, é um processo educacional que consegue o resultado de levar alguém a ser efetivamente incluído na sociedade, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio, podendo contribuir para o desenvolvimento social. Isto é perfeitamente possível aos surdos numa escola própria para eles.

A "inclusão escolar" em escola regular, no caso dos surdos, é necessária quando não há, na localidade, outra proposta mais adequada. No entanto, há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente lingüístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais e que seja iluminada pela Cultura Surda e pela Pedagogia Surda.

Em nome da "Educação Inclusiva" o MEC propõe: "*Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente*".

Propor a transformação das escolas de surdos (antigamente chamadas "escolas especiais para surdos") em centros de atendimento educacional especializado significa efetivar uma estratégia ineficaz de tentar normalizar os surdos e apagar sua identidade cultural peculiar. Como é comprovadamente ineficaz, resultará apenas em embotamento do desempenho escolar da população surda, na coartação do desenvolvimento das

competências cognitivas e sociais dessa população, e no empobrecimento de todos nós, com o menoscabo dessa significativa vertente cultural genuinamente brasileira.

Propor a transformação das escolas de surdos existentes em centros de atendimento significa colaborar para a fragmentação do movimento surdo, bem como significa negar gritantemente a perspectiva lingüística e sócio-cultural da surdez.

Impedir que se criem novas escolas específicas para surdos é desconsiderar os movimentos surdos e as pesquisas científicas que demonstram a adequabilidade e os melhores resultados deste tipo de escola.

Impedir que se criem novas escolas específicas para surdos é desconsiderar os movimentos surdos e as pesquisas científicas que demonstram a clara superioridade desse tipo de escola bilíngüe em relação a escolas comuns. Com efeito, a maior pesquisa nacional já conduzida em educação de surdos, que avaliou mais de 5 mil surdos de 15 estados durante mais de 10 horas por surdo (Capovilla e colaboradores, em preparação) acaba de demonstrar que escolas especiais para surdos produzem competências significativamente superiores às produzidas por escolas comuns em termos de compreensão de leitura e produção de escrita em Português, além de compreensão de sinais da Libras. Ora, se escolas para surdos que ministram ensino em Libras produzem competências significativamente superiores, não só em Libras como também em Português, então só se pode concluir que a política de descontinuação dessas escolas está em franca discordância com a evidência científica do que é melhor para as crianças e jovens surdos, e precisa ser questionada por qualquer um que zele pelo futuro da criança brasileira."

É desconsiderar que esta é uma opção plenamente legal, considerando-se os textos da Constituição da República (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação (2001), da Lei de LIBRAS (2002) e da sua regulamentação por meio de Decreto 5626 (2005).

Não somos contra a criação de centros de atendimento educacional especializado, mas, não, se o preço for a destruição dos já tão poucos espaços privilegiados para o desenvolvimento da cultura, das identidades e da língua dos surdos.

O paradigma da *"inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação"* é um avanço em direção à sociedade inclusiva – isto é fato. Não podemos ser contra o paradigma que tenta garantir a presença de todas as pessoas no espaço da escola, sem discriminação nem preconceitos. Segundo a nova Política, *"a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza"*. Sim. A escola tem de se preparar para atender a todos, indiscriminadamente. No entanto, "o direito de "estar" num lugar não faz desse "o melhor lugar para se estar". Antes do "direito de estar em qualquer lugar" há o "direito de estar no melhor lugar". Os surdos têm o direito de estar num ambiente plenamente favorável e propício ao seu desenvolvimento lingüístico, cultural, social, comunitário e pessoal.

Mais grave que uma sugestão de descontinuar a manutenção e criação de escolas especiais é a proibição da criação de classes especiais, o que vai contra o que está previsto nos documentos oficiais anteriores. Uma das orientações aos sistemas de ensino é: "*a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais*". Ora, considerando que escolas específicas para surdos são difíceis de serem criadas em toda parte, uma solução para se ter um ambiente lingüístico natural, numa escola regular, seria a implantação de classes especiais. No entanto, a nova Política acaba com qualquer possibilidade de se educar surdos juntos, numa mesma classe ou numa mesma escola.

A nova versão da Política enfatiza "*a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem de todos os alunos*". O adjetivo "heterogêneo" aqui colocado certamente refere-se ao desejo de conseguir que todas as escolas sejam capazes de receber todos os tipos de pessoas, pois que, nessa diversidade de relacionamentos e de experiências, todos são beneficiados. Convém deixar claro, no entanto, que o fato de serem criadas escolas específicas para surdos não as torna "homogêneas". Ora, o fato de uma escola ser criada tendo uma língua específica como a língua de instrução, não faz desta uma escola "homogênea", até porque os surdos são diferentes entre si – o que é elementar...

Segundo a proposta de nova Política, a Educação Inclusiva "*compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional*". Ora, se para os Surdos o ensino em Libras por professor sinalizador fluente e em meio a outros colegas surdos é o ensino mais eficaz, como demonstrado pela pesquisa já citada, então esse ensino só pode ser o mais inclusivo, já que o fracasso escolar é o verdadeiro e mais importante fator de exclusão escolar e social no Brasil. Assim, no caso dos surdos, um ensino ministrado sem Libras e em ambiente de exclusão dos semelhantes é o que constitui, de fato, a "maneira excludente de ensinar". E é esse ensino que deve ser examinado criticamente, pois que desconsidera a necessidade de fundamentar o processo educacional do surdo na sua língua quirovisual que constitui sua experiência de existir e perceber o mundo. Estar com colegas e professores surdos, numa escola específica de surdos, permite aos estudantes surdos compreender e atuar na sociedade de modo coerente com sua identidade.

Para enfrentar o mundo que é majoritariamente ouvinte, os surdos têm que se munir de uma língua natural e de uma segunda língua, bem como da escrita da segunda língua, além de todos os conhecimentos característicos das diversas faixas etárias. Para adquirir todos estes conhecimentos, os surdos não têm necessariamente que estar apenas com ouvintes na escola, pois que os surdos têm amigos ouvintes, têm familiares ouvintes, têm contatos sociais inúmeros com ouvintes: o que eles precisam é de um espaço (seja escola, seja classes) que lhes possibilite adquirir conhecimentos e experiências do modo mais eficaz possível – isto é imensamente ampliado numa escola ou classe onde todos usam uma língua natural que ele entenda.

A nova versão da Política quer marcar a posição de que escolarização é uma coisa e atendimento educacional especializado é outra. Segundo a Política, o atendimento

educacional especializado "diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização". Ótimo que se veja desta forma, pois, insisto que criar, manter e transformar escolas específicas para surdos não significa estar criando e mantendo "escolas especiais com cheiro de hospital", como dizia Vygotsky: está se criando e mantendo tão somente "escolas" - escolas significativas.

Diz a Política que é desejável a *"utilização do critério de idade/faixa etária para inclusão dos alunos com deficiência em turma comum do ensino regular para se suprimirem os agrupamentos com base na deficiência"*. Quero ressaltar aqui que o fato de defendermos escolas especiais/específicas e classes especiais/específicas não se deve a uma tentativa de fazer "agrupamentos com base na deficiência". Não. Os agrupamentos que desejamos fazer são com base lingüística, pedagógica e sócio-cultural. Mais importante que mera idade cronológica é a idade de desenvolvimento das diversas competências cognitivas, lingüísticas e acadêmicas.

Mas, o maior absurdo que encontramos na preliminar versão de Política de Educação Especial é declarar, sem qualquer base científica, *que "o aluno surdo devido a diferença lingüística pode ser beneficiado com a participação de outro colega surdo em sua turma"*. Seguindo-se esta Política, nas classes onde haja surdos só se há de permitir a presença de, no máximo, dois surdos: não mais que dois! Consideramos uma colocação extremamente infeliz; separar os surdos significa enfraquecê-los enquanto grupo, para que sejam mais facilmente "assimilados" pela maioria. Pergunto: dois surdos numa classe é um número bom para os interesses dos ouvintes?

Conclamamos as entidades representativas dos surdos, e a cada surdo em particular, a se posicionarem contra os aspectos equivocados da referida versão preliminar da proposta de nova Política. Ainda é tempo de corrigir os equívocos do texto desta importante política pública.

A possibilidade e a necessidade de um atendimento específico aos surdos não agride o princípio da Educação para Todos nem o da Educação Inclusiva! **Educação para Todos, do jeito que seja melhor para cada um. Educação Inclusiva na sociedade como um todo, não apenas na escola!**

Profª Drª Nídia Regina Limeira de Sá – Espaço Universitário de Estudos Surdos - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia - pra.nidia@gmail.com

Profª Drª Ana Dorziat - Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" - Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação - Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Elisabeth Reis Teixeira – EU-SURDO - Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística – UFBA

Profª Drª Alessandra Barros – EU-SURDO - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFBA

Profª Dra. Wilma Favorito - ISBE / INES - RJ

Profª Msc. Desirée Begrow – Instituto de Ciências da Saúde - EU-SURDO - UFBA

Profº Msc. Omar Barbosa Azevedo – Pesquisador associado ao EU-SURDO/UFBA

- Profª Regina Helena Cabral Mattos – EU-SURDO – Professora - UFBA
- Profª Larissa Rebouças – Surda – EU-SURDO - Mestranda em Educação pela UFBA
- Profª Emiliania Rosa Farias – Surda – EU-SURDO - Mestranda em Educação pela UFBA
- Profª Msc. Vera Regina Loureiro – INES - PUC-RJ
- Profª Msc. Maria Dolores M. da C. Coutinho – INES - RJ
- Profª Emeli Marques Costa Leite - Universidade Estácio de Sá - Coordenação do Curso Politécnico de Tradução e Interpretação da LIBRAS - RJ
- Profª Maria Cristina Pires – Profª. do Centro Universitário Metodista - IPA - Rede Metodista de Educação do Sul - Casa de Cuidados - Núcleo de PPNEES
- Profª Simone Andrade e equipe do CAS Wilson Lins – Bahia
- Profª Ana Rute Farias de Albuquerque - Diretora Adjunta do CAS/MA
- Profª Ana Rosa Rocha Gomes Silva - Coordenadora do Núcleo de Mercado do Trabalho para surdos / CAS/MA
- Profª Irene Santos Cabral - Diretora Administrativa do CAS/MA
- Profª Svetlana Maria Farias da Silva - Coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura do CAS/MA
- Janaina Kaline Farias - Intérprete do CAS
- Telasco Pereira Filho - Surdo - Diretor Geral do CAS/MA
- Lídia Maria Trinta Arouche - Surda - Presidente da ASMA (Associação dos Surdos do Maranhão), Instrutora Surda do CAS/MA
- Cláudio Jorge Guimarães de Oliveira - Surdo - Presidente da ASISL (Associação de Surdos da Ilha de São Luís), Coordenador dos Instrutores do CAS/MA
- Clevison Fernandes da Silva - Instrutor surdo - Presidente da AESMA Associação Evangélica dos Surdos do Maranhão
- Sabine Antonialli Arena Vergamini - Coordenadora de Unidade - Escola para Crianças Surdas Rio Branco - SP
- Profª Ana Regina e Souza Campello – Surda – Mestranda UFSC/Gallaudet
- Ronise Conceição Oliveira – Surda – ASURJ - Estudante do Letras/LIBRAS/INES
- Eng. Raul Bochie da Costa Machado – Surdo – Bahia
- Nívia Carla Limeira de Sá – Surda – Estudante - Bahia
- Profº. Neemias Santana – Intérprete de LIBRAS – Membro