

Editora
Arara
Azul

COLEÇÃO CULTURA
E DIVERSIDADE

COLEÇÃO CULTURA E DIVERSIDADE
ARARA AZUL

OS PAPÉIS DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA

EMELI MARQUES COSTA LEITE



COLEÇÃO CULTURA E DIVERSIDADE
ARARA AZUL

OS PAPÉIS DO INTÉRPRETE
DE LIBRAS NA SALA DE
AULA INCLUSIVA

EMELI MARQUES COSTA LEITE



SUMÁRIO

Prefácio	5
Convenções para a transcrição	8
Siglas utilizadas	8
1 Introdução	9
2 Comunidade surda brasileira: sua língua e educação	25
3 Fundamentação teórica	44
4 Metodologia e contexto de pesquisa	94
5 Interpretação, análise e apresentação dos dados	116
6 Considerações finais	222
7 Bibliografia	229

PREFÁCIO

Caríssimos Leitores

A Editora Arara Azul tornou possível esta que é a primeira socialização, mais ampla, deste trabalho. Trata-se de minha dissertação de mestrado, defendida em julho de 2004, pela Faculdade de Letras da UFRJ. Desejo que os leitores encontrem algumas contribuições teóricas e práticas para esse que é um campo novo de pesquisa no Brasil: a interpretação LIBRAS/Português, Português/LIBRAS. Nesta oportunidade apresento aqui os meus agradecimentos às pessoas que me acompanharam nessa especial caminhada de estudos. Primeiramente, agradecimentos sinceros à querida professora Aurora Maria Soares Neiva, minha orientadora, sem a qual esta dissertação não teria sido possível. A acolhida carinhosa que dispensou à minha pessoa e à proposta desta pesquisa foram decisivas, para que eu pudesse enfrentar o desafio desta tarefa conseguindo levá-la a termo. Agradeço à professora Heloisa G. Barbosa pelas

primeiras indicações bibliográficas feitas a este trabalho e pelo compartilhar paciente de seus conhecimentos na área da tradução/interpretação. À Deize Vieira dos Santos sempre solidária e companheira, diante de minhas dúvidas e dificuldades, agradeço pela honra a mim concedida ao aceitar o convite para compor a banca examinadora de minha dissertação. Igualmente, agradeço à professora Tânia Reis Cunha que, amavelmente, aceitou compor esta banca junto aos demais professores.

Agradeço, também, à professora Alice M. da F. Freire por despertar em mim o desejo de fazer esta jornada. O seu incentivo deu lugar à esperança de que esse caminho acadêmico podia ser trilhado sem medos, depois de tantos anos fora do convívio universitário. A partir do trabalho que juntas partilhamos, no INES, entendi que realizar este curso de mestrado poderia ser, também, uma forma de luta política em prol do avanço das pesquisas, na área da surdez, que se fazem tão urgentes.

Agradecimento especial aos companheiros de trabalho e amigos diletos pelos incentivos recebidos no enfrentamento desse desafio: Ana Videira, Maria Dolores, Glayds, Marcia, Marta Lúcia, Silvia Pedreira, Vera Loureiro e Wilma Favorito. Em particular à René José da Silva e Vera Loureiro pela disponibilidade e ajuda constantes até os últimos acertos realizados neste trabalho.

Meu reconhecimento ao valor do **Serviço Público Federal** do nosso país, que, através do Ministério da Educação, concedeu, a mim, funcionária do **Instituto Nacional de Educação de Surdos**, a possibilidade de enriquecimento do saber acadêmico, tão necessário para o embasamento da prática pedagógi-

ca em geral, e, especialmente, na área da educação das pessoas surdas no Brasil.

Finalmente agradeço à Editora Arara Azul pelo interesse e empenho na disponibilização desta dissertação neste espaço virtual.

(...) ocupai-vos com tudo o que é verdadeiro, nobre, justo, puro, amável, honroso, virtuoso, ou que de qualquer modo mereça louvor. O que aprendeste e herdaste, o que ouviste e observastes em mim, isso praticai. (Epístola aos Filipenses: cap. 4, vers. 8. Bíblia de Jerusalém, ed. Paulinas - 1985)

À minha inesquecível avó Celsina Modesto Leite, em memória, e à minha tia prof^a Jacy da Costa Nantes pelo cuidado, carinho e educação que juntas me proporcionaram.

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO¹

• alongamento dois pontos	:
• ausência de desinência	@
• comentários da pesquisadora	(())
• datilologia	hífen letra por letra
• dois ou mais sinais separadas por	hífen
• para indicar pausas silêncios	(+)
• para pausas preenchidas por hesitação	eh, ah, ih, mhn, ahã
• para transcrição parcial ou eliminação	(...)
• para turnos simultâneos	#
• sinal/item lexical	letra maiúscula
• sinal soletrado	datilologia em itálico
• traços não manuais e outros	/.../

SIGLAS UTILIZADAS

ALI	Aula de leitura em sala de aula inclusiva
ALO	Aula de leitura para alunos ouvintes
ALS	Aula de leitura para alunos surdos
ASL	Língua de Sinais Americana
CORDE	Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

¹ De uma maneira objetiva e servindo aos propósitos desta pesquisa utilizei uma convenção simples de transcrição para facilitar a compreensão da LIBRAS. Para tanto, tomei como base elementos do modelo utilizado por Tanya Felipe (1998) e algumas das sugestões encontradas em Marcuschi (1997)

1

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa apresenta um novo e relevante tema na área da tradução/interpretação que é a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS ²) em situação de interação na sala de aula. A escolha dessa matéria como dissertação de mestrado tem sua origem, inicialmente, em minhas convicções pessoais como cidadã, profissional da área da surdez e mãe de um filho surdo, em relação à necessidade de se garantir uma educação que promova o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo surdo.

² LIBRAS foi a sigla aceita e aprovada em 1993 pela FENEIS. Brito e Felipe (1989) utilizavam a sigla LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos. Atualmente, as autoras utilizam a sigla consagrada pela FENEIS. Há, no entanto, um movimento, liderado pelo pesquisador surdo Nelson Pimenta, que defende o uso da sigla LSB – Língua de Sinais Brasileira. A lingüista R. Quadros (2002) também utiliza, em seus trabalhos, LSB, sigla que segue os padrões internacionais de denominações das línguas de sinais. No entanto, conforme declaração da prof^a Myrna S. Monteiro, da UFRJ, a sigla LSB já era usada pela COPADIS – Comissão Paulista de Defesa dos Direitos dos Surdos, desde 1996.

Convém ressaltar que, ao fazer referência ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda, tomo por base o sentido conforme está colocado por Carlos Skliar:

(...) potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.. (1998:26).

Em vista disso, observar, analisar e compreender a atuação do intérprete de LIBRAS na sala de aula, como uma das práticas da Política de Educação Inclusiva vigente em nosso país, é uma tarefa que realizo com o objetivo de contribuir, criticamente, para o avanço da educação de surdos no sentido de que esta venha a cumprir as diretrizes e metas estabelecidas pela educação geral, em relação ao aspecto transformador que deve proporcionar à sociedade.

A Proposta de Inclusão Escolar das Minorias Sociais, com base na “Declaração de Salamanca”³, e encaminhada pelo Ministério da Educação – MEC – em nosso país, por intermédio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁴, orienta a inserção das crianças surdas em salas de aula do sistema regular de ensino, quer público ou privado,

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), Salamanca, Espanha, 7-10 de julho de 1994/tradução: Edimilson da Cunha - 2.ed. Brasília, CORDE, 1997.

⁴ Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001, seção IE, p.39-40 - CNE/CEB/2/2001.

com a colocação de um intérprete de LIBRAS como forma de atender à necessidade de acesso aos conhecimentos acadêmicos por parte desses alunos.

A presença de um intérprete de língua de sinais na sala de aula é um tema polêmico, não havendo consenso sobre sua adequação entre os especialistas na área da educação de surdos. Questiona-se se, ao optar exclusivamente pela atuação do intérprete de LIBRAS nesse espaço, a escola estaria garantindo um atendimento diferenciado e eficiente ao aluno surdo. As razões que se colocam estão relacionadas a questões de ordem lingüística, cultural, pedagógica, entre outras, visto tratar-se de uma minoria lingüística que, como diz Tanya A. Felipe (1991), necessita de práticas educacionais adequadas às suas diferenças enquanto pessoas surdas.

Há ainda, uma série de outras questões pertinentes: a contratação de intérpretes sem “[u]m real domínio da Língua de Sinais”, como aponta Eulália Fernandes (cf.2003:83); a indagação de Felipe sobre quem seria “esse super-profissional, super-intérprete multidisciplinar” (cf.2003:92), parecendo se referir a uma visão idealizada do intérprete para atuar na educação; e a desigualdade que marca a relação de poder entre intérprete e alunos surdos, apontada por Ottmar Teske, quando justifica “[q]ue a lógica contemporânea é mercantil, logo a função do intérprete nesse processo é apenas de reprodução externa e superficial dos fenômenos, sem necessidade de um comprometimento maior” (cf.2003:101). Estes são questionamentos importantes que levantam polêmicas, como as que surgiram recentemente no Seminário Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões, realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, em setembro de 2003, no Rio de Janeiro.

Cristina Lacerda (2002) refletindo sobre sua pesquisa, registra em um artigo que “[a] presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas de surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas” (cf. 2002:128).

A proposta de educação inclusiva veio a ser ratificada pelo Ministério da Educação em 2001, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos PNAES/MEC/FENEIS⁵ que, entre outras ações, promoveu curso de capacitação para intérpretes de LIBRAS, com o objetivo de possibilitar a inserção de alunos surdos na rede regular de ensino, preferencialmente, em escolas de alunos ouvintes.

Ao analisar os itens 9 e 21 da Declaração de Salamanca, é possível depreender que essa inserção pode se dar, também, em escolas públicas só para surdos, em respeito às suas especificidades lingüísticas, conforme registrado no item 21 do documento: “Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (1994:30). Estou chamando atenção, neste ponto, para o fato de que o documento deixa clara a necessidade de um atendimento educacional que possibilite aos alunos surdos, como minoria lingüística, a interação entre si, em um mesmo espaço de atendimento escolar. Entretanto, para que isto se viabilize é preciso levar em consideração não só o número de alunos surdos reunidos, mas, também, as suas diferentes faixas etárias para que haja uma interação produtiva e eficaz do ponto de vista lingüístico e,

⁵ O referido programa encontra-se relatado na Revista da Feneis, ano III - n.º 12 – outubro/dezembro de 2001.

conseqüentemente, promova a aquisição da língua de sinais e a construção da identidade surda. Lacerda (2002), identificou essa questão, em sua pesquisa, e assim se referiu ao assunto chamando a atenção para sua importância em relação à construção dos conhecimentos acadêmicos: “O fato de a criança surda não ter outros parceiros com domínio em língua de sinais nos parece um aspecto negativo. Um grupo de surdos poderia favorecer mais discussões em sinais e trocas de idéias sobre os conteúdos a partir da ótica da surdez.” (Lacerda, 2002: 124).

Essa é uma visão defendida pelas próprias pessoas surdas em depoimentos que corroboram com o pensamento de Salamanca. Seguindo essa proposta, acredito que o atendimento escolar dos surdos poderia acontecer, também, em classes só com alunos surdos, quando estes forem em menor número em uma cidade, e, essencialmente em escolas de surdos, no caso dos grandes centros. São as próprias pessoas surdas que avaliam e constatam a necessidade de escolas de surdos, como podemos verificar em artigos publicados em revistas e livros da área.

Destaco um primeiro depoimento feito por um pedagogo, à época um estudante de pedagogia de Porto Alegre, quando disse: “Hoje vejo a importância da presença do professor surdo na escola de surdos. Isso porque os surdos olham para mim e identificam valores e traços comuns que nós temos” (Reichert, 1999:31). O segundo trata-se de um depoimento de um outro estudante a se graduar neste ano, também no curso de pedagogia, no Rio de Janeiro: “A maioria dos Surdos⁷, ao longo de sua vida, não recebe a herança da língua pelos seus pais ouvintes.

⁶ Termo usado no art. 208. Item III, da Constituição de 1988.

⁷ A palavra Surdo com S maiúsculo é a forma como está registrado no artigo citado.

Entretanto, isto poderá acontecer quando forem para a escola de Surdos e começarem a interagir com Língua de Sinais com seus colegas, também, surdos” (cf. Barros, 2000:14-5).

No entanto, a realidade acadêmica dos alunos surdos, com a proposta que se denomina de inclusão escolar, pode estar longe do desejo das pessoas surdas que vêm refletindo sobre a realidade de sua educação, desde a última década do século passado. O MEC optou por inserir os alunos surdos em turmas de ouvintes, colocando a presença de intérpretes de LIBRAS, em sala de aula, como solução para o impasse em relação ao uso de diferentes línguas pelos participantes nesse contexto: Língua Portuguesa - modalidade oral e escrita - utilizada pelo professor, alunos e intérprete ouvintes, e Língua Brasileira de Sinais - modalidade gestual-visual utilizada pelos alunos surdos e intérprete.

É possível que, ao implantar tal política de inclusão escolar, o MEC venha a interferir na aquisição e no uso natural da LIBRAS como primeira língua pelas crianças surdas inseridas em escola de ouvintes, pois elas estão sendo inseridas desde a época da educação infantil até o ensino fundamental e médio. De acordo com a experiência pessoal de Barros (2000), as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, não recebem a língua dos pais por herança, fato este confirmado, anteriormente, por Behares quando diz que 96% das crianças surdas são filhas de pais e mães ouvintes, e, assim sendo, não adquirem, naturalmente, a língua de seus pais, isto é, a língua de modalidade oral-auditiva. São estas as palavras do autor em seu artigo:

Nos primeiros anos de vida, a criança surda não tem acesso à comunidade através da língua, a não ser no caso em que seja objeto de uma terapia muito precoce da fala. Sua rela-

ção com os pais se estabelece mediante mecanismos não verbais de interação, limitados, nos níveis conceituais, às incipientes convencionalizações gestuais, que podem estabelecer com os mesmos. (...) A escola é “doadora universal” de linguagem em suas múltiplas formas (Behares, 1993:20-52) ⁸.

Considerando o exposto acima, é possível avaliar que a opção do MEC pela inclusão escolar de crianças surdas, desde sua primeira infância, em turmas de alunos ouvintes poderia vir a comprometer a aquisição da LIBRAS por esses alunos, e, conseqüentemente, comprometer, também, o desempenho do intérprete de LIBRAS no cenário educacional, frente à dificuldades, entre outras, de optar por uma determinada variante da língua de sinais para o seu uso. O intérprete poderá estar diante de alunos surdos com diferentes níveis de proficiência em LIBRAS, ou, ainda, sem nenhum conhecimento dela. Com base nessas evidências, a proposta de inclusão educacional parece excluir as crianças surdas da relação com seus pares, pois elas estarão matriculadas nas diversas escolas públicas, chegando mesmo a ser, com freqüência, apenas um aluno surdo, em uma determinada série.

Behares (1993), no mesmo artigo já citado, considera ser possível que a língua de sinais passe de geração em geração de estudantes. Ora, a língua de sinais no Brasil, como em todo o mundo, é oriunda da interação entre os pares, e se constituiu, em vários países, na interação entre os alunos surdos de variadas faixas etárias, em escola só de surdos. Em nosso país, o

⁸ Tradução do original em espanhol pela prof.^a Eleny Gianini da Universidade Federal da Paraíba, mimeo 1994.

Instituto Nacional de Educação de Surdos foi o principal centro gerador da Língua Brasileira de Sinais, de onde foi disseminada para todo o país. Estando o INES no Rio de Janeiro, a capital do Brasil à época, e sendo um internato nacional, por muitas décadas para ele convergiam surdos de todos os estados do Brasil, pois não havia escolas de surdos em outros estados. Dessa maneira, é provável, embora não haja registros, que os alunos, ao retornarem das férias em seus estados de origem, anos após anos, tenham trazido para o INES os seus dialetos familiares que, aos poucos, foram sendo incorporados ao sistema de comunicação utilizado pela maioria dos alunos do referido instituto. Da mesma forma que traziam os seus dialetos regionais para o INES, os alunos, ao retornarem para os seus estados, levavam a experiência de língua utilizada aqui no Rio.

Conseqüentemente, a LIBRAS é uma língua que, como todas as outras, originou-se da interação entre os pares e vem sendo transmitida de geração em geração de estudantes que, atualmente, formam as comunidades surdas espalhadas pelo Brasil, realidade esta que pode ser identificada, através dos relatos de surdos adultos, nas gravações do “Projeto Escute Brasil”⁹, realizado no ano de 2001.

É na escola de surdos, conforme argumenta Behares, que a criança irá encontrar, pela primeira vez, seus pares surdos, e, independente da língua oral-auditiva, modalidade interativa oficial, as crianças surdas constroem uma “sociedade infantil”¹⁰, através da língua de sinais, e “[o] mecanismo que permite esta aquisição natural da língua de sinais é a interação inter pares”. É Behares, ainda, que completa:

⁹ Conferir nota 17 no capítulo II.

¹⁰ Uso de aspas conforme o original.

Paralelamente à aquisição da língua de sinais, a criança vai introjetando pautas de conduta, modelos de expectativas e valores e construções grupais da realidade, que formam parte da cultura (ou sub-cultura) e o patrimônio de tradição das comunidades surdas. É neste momento quando a identidade da criança surda se enfrenta com um modelo novo, já não o que a sociedade ouvinte tem dos surdos, mas o que os próprios surdos têm de si mesmos. (cf. Behares,1993:20-52)

A língua de sinais é compreendida como um processo e um produto construído histórica e socialmente pelas comunidades surdas: uma língua natural entendida como veículo de expressão de sua “oralidade”¹¹, isto é, expressão verbal em uma interação face-a-face, considerando-se que é, através da língua de sinais, que as pessoas surdas se falam e falam com os outros, surdos e ouvintes.

O termo “oralidade”, aqui, nada tem a ver com o sentido do termo “oralização”, utilizado por profissionais da área quando se referem ao ensino oral da língua portuguesa às pessoas surdas. Oralização também é o termo utilizado para a reabilitação da fala, prática comum nas escolas especiais do Brasil a partir da metade do século XX e foco da educação acadêmica dos surdos, em nosso país, que teve como resultado a restrição e a marginalização do uso da língua de sinais para fora das salas de

¹¹ Esse modo de entender a língua de sinais como “expressão verbal” foi utilizada pela Prof.^a Vera Loureiro no curso: Educação Bilíngüe para Surdos em uma perspectiva de Inclusão Social, curso do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, maio e junho de 2002.

aula. Lars Wallin, pesquisador surdo sueco, faz referência a esse fato dizendo que a língua de sinais, devido a um conjunto de fatores, ficou afastada da educação do surdo e limitado seu uso dentro das famílias dos surdos, nos clubes para surdos e nos pátios das escolas. (cf.1992:26). Esse fato não se deu apenas na Suécia, mas também em outros países, conforme poderá ser visto no capítulo dois deste trabalho. Atualmente, devido às expectativas geradas pela proposta de educação inclusiva, existe uma tendência generalizada pelo país de não se investir em escolas de surdos, local onde a língua de sinais poderia estar sendo adquirida e desenvolvida pelas crianças, aumentando, assim, o número de crianças surdas que não consegue ter acesso à LIBRAS.

Dessa forma, tanto a proposta de educação oralista, em passado recente, bem como a proposta de educação inclusiva, atualmente, apresentam pontos comuns com respeito ao prejuízo causado à aquisição e uso da LIBRAS como língua natural, adquirida entre os pares, e, conseqüentemente, língua que pode ser de instrução acadêmica da educação infantil ao ensino fundamental e médio, através da interação direta com o professor em LIBRAS. Na universidade, quando se pressupõe que as pessoas já passaram por um processo de amadurecimento, físico, psíquico, afetivo e cognitivo, inclusive, quanto à aquisição plena da LIBRAS e aquisição satisfatória da Língua Portuguesa, como uma segunda língua, o ensino poderia se dar através do intérprete de língua de sinais. No entanto, de acordo com a Política de Inclusão escolar, não é esse o encaminhamento dado ao uso da LIBRAS nas escolas. Como já colocado acima, o MEC propõe, através das Diretrizes da Educação Es-

pecial, a utilização de intérpretes de língua de sinais em todo o processo do Ensino Fundamental e Médio.

Diante do exposto, para tratar o tema da interpretação de LIBRAS em sala de aula, é preciso esclarecer que crianças surdas podem estar incluídas em escolas da rede regular de ensino, isto é, em escolas de ouvintes, e, simplesmente, desconhecem, ou não serem fluentes em LIBRAS, comunicando-se através de um sistema familiar de sinalização e/ou de tentativas de comunicação em língua portuguesa oral. Esses, entre outros, são fatores a se considerar para a discussão do papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula.

No trabalho de Lacerda, intitulado “Surdez: Processos Educativos e Subjetividade”, vê-se um caso emblemático. O sujeito de sua pesquisa é um aluno surdo que não adquiriu a LIBRAS naturalmente, ou seja, na relação entre os pares, em sua primeira infância, pois só veio a ter contato com a língua de sinais a partir dos seis anos de idade por iniciativa da própria pesquisadora, que, como sua fonoaudióloga, utilizava LIBRAS na interação e, assim, orientou a família sobre os benefícios da interação com os surdos adultos. (cf. 2000:58) Neste trabalho Lacerda analisa o papel do intérprete nas relações em sala de aula em que este aluno foi incluído em uma turma de alunos ouvintes. Em sua pesquisa, o tema do papel do intérprete é tratado em uma perspectiva pedagógica, educacional, conforme suas próprias palavras:

Este estudo propõe-se a analisar de forma mais pormenorizada a experiência de uma sala de aula regular na qual foi

inserida uma criança surda e uma intérprete de Língua de Sinais, como possibilidade de criar uma condição educacional bilíngüe para essa criança. (Lacerda, 2000:58)

A autora parte de resultados de pesquisas que identificam problemas existentes nas diferentes práticas pedagógicas voltadas para a educação de sujeitos surdos, e que apresentam limitações em relação ao desenvolvimento pleno de suas capacidades. Lacerda assim descreve o seu trabalho:

Tal experiência possibilitou a elaboração de um projeto de pesquisa, ora em desenvolvimento, visando investigar a dinâmica e peculiaridades das relações pedagógicas aí estabelecidas, bem como colaborar para a discussão da problemática educacional dos sujeitos surdos, elucidando processos acadêmicos singulares que possam favorecer a reflexão e o conhecimento frente à educação dos surdos. (2000:58).

A autora toma por base os estudos sobre língua de sinais que revelam ser esta uma língua acessível aos surdos, permitindo que estes obtenham, através dela, um desenvolvimento integral, e se constituam enquanto sujeitos. Discute a inserção do intérprete no ambiente da escola regular, mostrando que, no contexto analisado, em que tal prática foi adotada, as circunstâncias eram tais que nem os intérpretes e nem a instituição demonstraram ter clareza sobre suas expectativas em relação ao papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula.

É de se imaginar que o desconhecimento das habilidades necessárias para uma *performance* adequada do intérprete, no

ensino, possa afetar negativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Cestari (1994), entre outros, chama a atenção para o fato de que a sala de aula é uma rede complexa de atos comunicativos produzidos pelo professor e alunos ao lidarem com objetos do conhecimento, institucionalmente definidos. Portanto, há que se buscar compreender como o intérprete procede para interpretar uma língua de modalidade gesto-visual para outra língua de modalidade oral-auditiva, em um espaço em que as características são complexas e próprias, como bem coloca Cestari.

Somando-se ao desconhecimento das habilidades necessárias para o desempenho adequado da função do intérprete de LIBRAS está a questão da sua formação profissional, ainda inexistente no Brasil, fator este que pode ser mais um aspecto complicador para sua atuação, principalmente em se tratando do espaço educacional. A interpretação em língua de sinais no Brasil é uma atividade recente, com menos de duas décadas de desenvolvimento. Assim sendo, o despreparo técnico e profissional, por si só, seria suficiente para suscitar projetos de pesquisas que forneçam subsídios teóricos para o exercício de uma prática profissional consciente e produtiva para aqueles que dela necessitam, a comunidade de pessoas surdas e as pessoas ouvintes, nos diversos cenários de interação na sociedade. As discussões, análises e reflexões apresentadas por Lacerda, em seu trabalho, sobre a presença do intérprete em sala de aula, dão suporte para a realização de outras pesquisas que preencham as lacunas existentes em relação ao tema. Este trabalho pretende cumprir, em parte, tal objetivo a partir da análise, na prática, da atuação do intérprete de LIBRAS em uma sala de aula inclusiva.

Abordando a interpretação na perspectiva da sociolinguística interacional, procuro identificar os papéis que o intérprete assume, através do discurso, diante de si mesmo, dos alunos surdos, professores e alunos ouvintes no desempenho de sua função, que é interpretar, na sala de aula inclusiva.

Início este estudo com a apresentação do contexto histórico de organização da Comunidade Surda Brasileira, enfocando sua língua e educação, além de relatar como se deu a conquista e o desenvolvimento do serviço profissional do intérprete da Língua Brasileira de Sinais, em nosso país, e a interpretação em língua de sinais. Como tais assuntos são, ainda, de conhecimento restrito dos profissionais que atuam na área, seu registro se torna imprescindível, pois fornece bases históricas relevantes para a contextualização do tema desta dissertação.

Apresentarei, em seguida, no capítulo de fundamentação teórica, ou seja, no capítulo 3, algumas das discussões, análises e conceitos existentes sobre a interpretação, as habilidades dos intérpretes, e outros aspectos inerentes ao tema, em relação às línguas orais e, também, às línguas de sinais. Tomo por base os estudos de Nancy Frishberg (1990), Dennis Cokely (1992), Kristen Johnson (1992), Cecília Wadensjö (1998), Ian Mason (1999), Mellanie Metzger (1999a, b), Cristina Lacerda (2000, 2002) e Cynthia Roy (2000).

Apresentarei, também, os pressupostos teóricos da análise da conversa de Goffman em *Forms of Talk* (1981), os quais apresentam relevantes contribuições para se entender as diversas relações existentes entre os participantes de uma conversa face-a-face, pois a fala da sala de aula pode se apresentar, também, como uma instância da fala em geral, conforme apontam Edwards e Mercer (1987).

Goffman discute a dinâmica da situação interativa e a mudança de papéis assumidos por seus integrantes, quando em interação. A uma dessas formas de mudança ele denomina de *footing*, isto é, o **realinhamento** de atitudes e posições dos participantes em um encontro interativo, conceito básico para identificar os papéis que o intérprete assume diante de si e dos demais participantes do contexto da sala de aula.

Pesquisas realizadas na área da interpretação com base nos estudos de Goffman têm constatado que a mudança de **alinhamento** de um dos participantes no evento interpretado pode mudar o papel do intérprete na interação. O trabalho de Wadensjö (1998) é um exemplo de desdobramento da proposta de Goffman, em que a autora argumenta que o intérprete pode assumir diferentes papéis durante um encontro interpretado. A relevância do modelo de Wadensjö se verifica especialmente em pesquisas recentes sobre a atuação do intérprete de Língua Americana de Sinais – ASL – tais como as realizadas por Metzger (1999a) e Roy (2000).

Assim sendo, além dos estudos de Goffman, que são básicos para entender as pesquisas em interpretação numa perspectiva interacional, tratarei, nessa mesma linha, dos estudos de Wadensjö (1998), relatando, também, sua aplicação em pesquisas voltadas para a interpretação em línguas de sinais, como por exemplo as de Metzger (1999a) e Roy (2000), citadas acima. Finalmente, em consonância com os estudos de Goffman, apresento as teorias de enquadre e esquema de Deborah Tannen (1979) e Tannen e Cynthia Wallat (1987/1998).

O capítulo 4 apresenta a metodologia de pesquisa de paradigma interpretativista seguida nesta dissertação, situando

o universo da pesquisa realizada, expondo, também, os instrumentos metodológicos e procedimentos adotados para a obtenção dos registros, bem como as convenções utilizadas na transcrição.

O capítulo 5 é a análise dos registros obtidos e apresenta uma descrição e discussão detalhada de uma aula de leitura, em uma escola pública da rede regular de ensino, chamada de sala de aula inclusiva, onde os alunos surdos estão inseridos em uma turma de alunos ouvintes, com professora ouvinte que contam com a presença, de uma intérprete de LIBRAS, com o objetivo de viabilizar a comunicação entre todos. Este capítulo analisa os papéis ocupados pela intérprete quando atua interagindo entre os participantes na aula de leitura, e, também, quando atua fora do seu papel de intérprete, nesse que é um espaço complexo, governado por regras próprias, conforme argumentam estudiosos sobre interação em sala de aula, tais como, Edwards e Mercer (1987), Cestari (1994), Linell (1993), e Moita Lopes (1996a).

Por último, o capítulo 6 apresenta as considerações finais. Com base nas discussões e análises apresentadas busco relacionar as contribuições possíveis até este momento para a realidade da área da interpretação em LIBRAS na sala de aula inclusiva.

2

COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA: SUA LÍNGUA E EDUCAÇÃO

É fato inegável que a Comunidade Surda Brasileira começa a se formar com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, em 1857, na então capital do país, o Rio de Janeiro. Esse instituto permaneceu por muito tempo como espaço público de aprendizagem escolar para meninos surdos, conforme pode ser verificado nos livros de registros das matrículas dos alunos.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como é hoje denominado, ao longo dos anos de seu funcionamento passa a receber, em regime de internato, alunos surdos advindos de todos os estados do Brasil. Esse fato favoreceu o desenvolvimento e fortalecimento de uma única língua de sinais, como também a organização da comunidade surda em todo o Brasil. Esse instituto foi, verdadeiramente, fator de unidade da Comunidade Surda Brasileira e sua língua, a despeito da indiferença institucional em relação à língua de sinais e as associações de surdos. É a partir da mistu-

ra da Língua de Sinais Francesa trazida por um professor surdo, francês, de nome E. Huet ¹², com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros é que se consolida a Língua Brasileira de Sinais, que passa a ser utilizada, ao longo anos, como língua de prestígio pelas comunidades surdas brasileiras.

Para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, como era denominado, convergiam alunos surdos dos principais estados do Brasil, nele permanecendo durante o período letivo, em regime de internato, retornando para seus estados no período de férias. Dessa forma, levavam para as suas cidades a língua de sinais adquirida, no INES, misturando-a com os dialetos usados pelos surdos que não freqüentavam esse instituto. Os alunos retornavam das férias com seus regionalismos, que por sua vez, iam sendo incorporados a uma única língua, hoje, denominada LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Isso é o que podemos inferir a partir de relatos de ex-alunos do INES, residentes no estado do Rio de Janeiro e, também, nos diversos estados do Brasil. Atualmente, com o fortalecimento político de comunidades de surdos em outras capitais, como Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, e outras, é possível que a variante regional do Rio de Janeiro deixe de ser a variante de prestígio nacional.

O relato do parágrafo anterior é uma inferência pessoal que tem se confirmado através do meu encontro com surdos idosos em vários estados brasileiros, quando, espontaneamente, relatam sobre como os surdos de suas cidades não se comunicavam com a LIBRAS até a sua chegada aquela localidade.

¹² Há controvérsia em relação ao nome do professor Huet. Ver sobre esse assunto na Revista da Feneis, ano IV – N.º 13 – Janeiro/Março, 2002. Perelló e Tortosa 1978 registram Eduardo Huet.

Dessa forma os surdos brasileiros vêm adquirindo a sua língua através da interação entre os pares, e transmitindo-a de geração em geração de estudantes, através desse convívio com adultos surdos vinculados à instituição escolar. Behares (1993) considera que a interação entre os pares é que vai permitir que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, possam adquirir, naturalmente, a língua de sinais.

Atualmente, como já existem Comunidades Surdas em todo o Brasil, é possível observar as variantes regionais nos níveis lexical, fonológico¹³ (cf. Leite e Monteiro, 1995), mas a unidade lingüística se mantém, pois as comunidades de surdos se reconhecem como falantes da mesma língua. A LIBRAS é a língua utilizada por surdos dos centros urbanos que convivem entre si nas escolas e associações de surdos espalhadas pelo território brasileiro. É importante esclarecer que, nos locais em que as crianças são mantidas em escolas de ouvintes, e distantes da comunidade surda adulta, esses grupos desenvolvem, no pouco convívio que lhes é permitido ter, rudimentos gestuais para a comunicação entre eles, e às vezes com a família, quando esta não os impede, exigindo que se expressem em português oral. No entanto, ao se encontrarem com seus pares, surdos adultos, vão adquirindo e utilizando, gradativamente, essa língua já desenvolvida e estabelecida no Brasil. Todavia, são muitas as crianças surdas que ainda crescem com seus rudimentos gestuais¹⁴, ou, como registrado por Cokely (1980),

¹³ O uso do termo fonológico refere-se analogicamente aos aspectos querológicos/gestuais da língua conforme Ferreira Brito (1995)

¹⁴ O termo rudimentos gestuais está sendo usado aqui para caracterizar uma forma de sinalizar incipiente para uma comunicação social efetiva. Essa questão é, também, uma constatação pessoal que vivenciei com meu filho surdo que só começou a adquirir a língua de sinais quando passou a frequentar o INES, no Rio de Janeiro, com a idade de 11 anos.

com “habilidades mínimas de linguagem”¹⁵, que podem desapa-
recer ao se distanciarem uns dos outros. Isso pode vir a aconte-
cer quando os pais por influência de profissionais da área
médica ou educação, e que têm a língua oral como única lín-
gua de prestígio, não aceitam, até hoje, o que ainda conside-
ram como gestualização dos surdos; assim sendo, tais profis-
sionais lhes apresentam, tão somente, a possibilidade de aquisição
da língua majoritária, de modalidade oral-auditiva¹⁶. (cf.
Behares, 1993:20-52).

As informações até aqui registradas são relevantes para o
tema proposto por esta pesquisa, pois os alunos surdos inseri-
dos, atualmente, no contexto da sala de aula com os ouvintes
podem não ter adquirido a língua de sinais com a proficiência
necessária para acompanhar as aulas, através de um intérprete
de LIBRAS.

No Brasil, as comunidades foram se formando, até o final
do século XX, com a participação de ex-alunos do INES, os
quais voltavam para os seus estados, após seus estudos nesse
instituto. Esses ex-alunos¹⁷, contribuíram transmitindo às no-

¹⁵ Termo usado por Cokely (1980) e se refere à pessoa que não tem competência em nenhuma língua. Esta e as demais traduções são de minha responsabilidade.

¹⁶ Essas informações foram constatações levantadas ao longo de quase vinte anos de relacionamento com diferentes grupos de crianças/adultos surdos, alunos ou não, desde 1984, ou com os quais interagi durante as assessorias técnicas realizadas, através do INES, em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro e estados do Brasil, ou atuando nas seguintes situações: como membro da diretoria da FENEIS em duas gestões (1987/90); como membro da equipe de profissionais da FENEIS, na implantação do Convênio DATAPREV/FENEIS/CORDE/1989, como representante da FENEIS no acompanhamento dos profissionais surdos prestadores de serviços nesse convênio; como membro do grupo de pesquisa de LIBRAS da FENEIS nos anos de 1993/2003, realizando palestras, organizando e ministrando cursos de capacitação aos surdos para o ensino da LIBRAS às pessoas ouvintes, estando, assim, em contato com surdos de diversas faixas etárias, não só nas escolas, como também nas associações de surdos em vários estados da federação brasileira.

¹⁷ Esse é um dado que faz parte da minha vivência com a Comunidade Surda Brasileira, esse dado pode ser aferido, também, através das narrativas de ex-alunos do INES, gravadas em vídeo durante a realização do “Projeto Escute Brasil”, de Iraê Cardoso (2001), promovido pela AAPPE, Maceió, AL.

vas gerações a língua de sinais, e, também, organizando as associações de surdos com a finalidade de manterem um espaço de convívio, onde a língua de prestígio é a língua de sinais. Para ilustrar a força desse fato, lembro-me de narrativas do professor Geraldo Maria Magela Cavalcanti ¹⁸, do INES, com quem, particularmente, estudei no período de 1983 a 1986, em Niterói. Ele dizia que a “Associação Alvorada Congregadora de Surdos”, fundada por iniciativa da professora Ivete Vasconcelos ¹⁹, com o objetivo de criar um espaço para o exercício da língua oral pelos surdos, transformou-se em uma comunidade onde a língua de sinais se desenvolveu livremente e se fortaleceu como língua de prestígio para a comunidade surda brasileira, até hoje.

Atualmente, a organização das associações já acontece de forma sistemática, com a atuação direta da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – fundada em 1987, e, também, com o auxílio de profissionais ouvintes que, sensibilizados e conscientes da importância da aquisição,

¹⁸ O Prof. Geraldo M.M. Cavalcanti, professor do INES da década de 40 aos anos 60, foi o organizador de um método oral de ensino do Português (M.N.ºG.D.D – Método Natural Global Direto.Dedutivo) que utilizava como recurso principal a escrita, e aconselhava, também, o uso da LIBRAS (chamada na ocasião de mímica), entre outros recursos. As narrativas pessoais do referido professor foram gravadas em áudio (fitas cassetes), durante as aulas dos cursos que ministrou de 1983/1986. Falecimento em 19/08/2002.

¹⁹ A Data de fundação foi 16 de maio de 1953 e a professora citada foi, também, a primeira presidente. Profissional e lutadora em prol de uma educação de qualidade para os surdos no Rio de Janeiro, proprietária e professora da Escola de Surdos “Santa Cecília”, em Ipanema, até o ano do seu falecimento em 1983. Essa professora era da corrente oralista (defendia o ensino do português oral) para os surdos. Implantou o atendimento de Estimulação Precoce à crianças surdas no INES, no ano de 1973. Em 1978 visitou o então Gaulladet College, atual Universidade de Surdos, em Washington DC, de onde retornou ao Brasil, maravilhada com a espontaneidade e alegria dos surdos que utilizavam a comunicação gestual. Esses alunos utilizavam a ASL – Língua Americana de Sinais. Faço esse registro como testemunha dos seus relatos em reuniões organizadas aos pais em sua escola, onde meu filho surdo foi aluno em 1978/79.

o mais cedo possível, da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos, colaboram na organização das associações como espaço alternativo para a aquisição da LIBRAS.

As línguas de sinais no mundo parecem ser tão antigas quanto a existência de pessoas surdas na face da Terra. É o que se pode inferir pelos relatos da existência das pessoas surdas, através dos registros históricos de civilizações, como a dos Egípcios, Persas, Gregos, Romanos, e, ainda, em registros do Alcorão, Bíblia, etc... (cf. Eriksson, 1998:12-18). O uso dessa forma de comunicação se construiu, ao longo dos séculos, como uma língua natural para as pessoas surdas, e o seu fortalecimento foi propiciado, principalmente, pelos esforços de um Abade chamado Charles Michel de L'Épée, na França, no século XVIII, que chegou a utilizar a língua de sinais como língua de instrução. Sua escola de surdos foi a primeira escola pública reconhecida e era visitada por profissionais de vários países que queriam adotar o seu método de ensino. (cf. Eriksson, P. 1998:51-53). Na França permaneceu como forma de comunicação usada e prestigiada no ensino até o final do século XIX – 1880²⁰ - quando o Congresso de Milão considerou a superioridade da fala sobre os sinais, declarando que o método oral de ensino passaria a ter preferência na educação de surdos a partir daquela data. (cf. Eriksson, 1998:83-86). Esse Congresso foi um marco para a imposição de um paradigma de instrução pautado na modalidade oral da língua, em muitos países, em todo o século XX. Muitas escolas passaram a proibir o uso dos

²⁰ Congresso de Milão foi um evento mundial de profissionais da área da surdez.

sinais não só na instrução como, também, em situações informais dentro da escola. As mudanças nos métodos de ensino provocadas pelo Congresso de Milão, no centro de prestígio da língua de sinais, chegam ao Instituto Nacional de Educação de Surdos do Brasil através do professor A. J. de Moura e Silva que, ao retornar de uma viagem à França, apresentou um relatório ao diretor do INES sobre sua visita ao *Institute des Sourdes-Muets* de Paris. Em uma de suas observações, ele assim se refere às conseqüências do uso do método oral no ensino à surdos: “adoptado o *methodo oral puro* como meio uniforme de instruir a todos os alumnos do Instituto de Pariz, se tornou logo necessária uma medida que, si não remediasse a semelhante mal, ao menos o attenuasse.” (cf. Moura e Silva, 1896). O relatório desse professor do INES deixa claro o grande desastre pedagógico do Instituto de Paris ao mudar a sua metodologia, conforme sugestão do Congresso de Milão, e aconselhava ao diretor do INES para que não incorresse em semelhante erro. Trata-se de um relatório minucioso, em que o professor se embasa teoricamente e em sua prática. Todavia, o método oral puro chega ao INES como proposta de modernidade pedagógica, na década de 50, na direção da Prof^a Ana Rímoli de Faria Dória. Para essa ocasião, foi produzido um filme ²¹ em que o conhecido apresentador Cid Moreira faz uma narrativa detalhada sobre os avanços tecnológicos e a nova ideologia oralista para a educação de surdos, em que o uso da língua de sinais passa a ser desprestigiada e desaconselhada, oficialmente, para o ensino. Sou testemunha da grande desconsideração que se tinha pela

²¹ O referido filme encontra-se na biblioteca do INES.

língua de sinais e pelos seus usuários surdos e ouvintes. Os alunos surdos que conseguiam falar eram considerados pelos professores como os mais inteligentes e em condições plenas para o desenvolvimento educacional. Os alunos que sinalizavam eram considerados como sendo alunos de segunda categoria. Estou me referindo a fatos por mim vivenciados ainda em meados da década de 1980, ao ingressar como professora concursada no Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro. Apesar do Congresso de Milão ter declarado a superioridade da língua oral em relação à língua de sinais e às freqüentes proibições quanto ao seu uso, as línguas de sinais continuaram sendo usadas pelos surdos em todo o mundo.

O advento da Lingüística é que vem trazer relevantes contribuições científicas e reconhecimento social para as línguas de sinais no mundo, com a descrição da Língua Americana de Sinais pelo lingüista William C. Stokoe (1965), quando lança, para o mundo, a obra *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, apresentando as principais características dessa língua em relação à sua dupla articulação (morfemas e queremas), à não existência de artigos, preposições, e outras partículas, apresentando o que chamou de três principais parâmetros, mais tarde acrescidos para quatro, com contribuições de outros pesquisadores. Atualmente, os estudos referem-se aos seguintes parâmetros: configuração das mãos; ponto de articulação; movimento e orientação das mãos; e expressão facial e corporal. (cf. Ferreira Brito, 1995).

A importância da obra de W. Stokoe (1965) se deve não apenas a seu valor lingüístico, ao descrever a Língua Americana de Sinais – ASL, mas, também, aos aspectos culturais levan-

tados acerca da ASL e seus usuários, as pessoas surdas. Com o seu trabalho, Stokoe defendeu mudanças metodológicas e de atitudes nas áreas da educação, ensino da língua de sinais e à interpretação, em uma época em que não havia apoio visível para suas idéias, em seu país. (cf. Cokely, 1980: 137-158). Na visão de Cokely (1980) essas áreas sofriam de “miopia lingüística”.

O conhecimento dessa língua de modalidade gesto-visual vem trazer esclarecimentos sobre a necessidade de sua aquisição natural, dos seus benefícios, para o desenvolvimento dos alunos surdos enquanto sujeitos de sua própria história, em sua escolarização, na comunicação entre eles e com os ouvintes, e, também, para a aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua. No Brasil, o INES, no final da década de noventa, inicia o seu realinhamento ao uso da LIBRAS no ensino. A partir da reivindicação de alunos e professores, a direção da Prof^a Leni de Sá Duarte Barboza contrata uma consultoria especializada, a Prof^a Dr^a Alice Freire, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para que, junto aos professores, organizasse, a partir de uma pesquisa, uma proposta de ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua para os alunos surdos. A referida consultora assim se coloca em artigo que trata desse assunto:

(...) reafirmamos que a aprendizagem de Língua Portuguesa como primeira ou como segunda língua é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino é responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função determinada (cf. Freire, 1998:47).

Este início de milênio trouxe o reconhecimento oficial dessa língua, em nosso país, através da Lei 10.436, de 24 de abril do ano 2002. É um acontecimento que poderá vir a contribuir para a aceitação plena da língua e seu uso pelas famílias de surdos e profissionais dessa área nas escolas. Entretanto, sabe-se que o reconhecimento e aceitação social dessa língua está relacionado não só ao fator tempo de assimilação, como também a formulações e implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento desses objetivos.

É, porém, com a organização da FENEIS que a LIBRAS passa a ser usada em diversos contextos, principalmente através da atuação dos intérpretes: em palestras educacionais, dentro das escolas, em seminários e congressos nacionais e internacionais, e, paralelamente, nos ambientes de trabalho, através dos processos de admissão nas empresas²²; nos eventos culturais, e em cursos internos de treinamento profissional.

Atualmente, o uso da LIBRAS já é recebido com naturalidade em uma série de contextos além dos eventos educacionais, ou seja, em atendimentos médicos, psicológicos, como também em tribunais de justiça e igrejas. O reconhecimento dos intérpretes de LIBRAS como profissionais ainda está restrito aos grandes centros do Brasil, sendo que em muitos lugares do interior é o trabalho voluntário de professores, ou parentes de surdos, ou pessoas ouvintes de igrejas, que aprenderam a se comunicar nessa língua, que atuam possibilitando a comunicação entre surdos e ouvintes. Não existe, ainda, dos governos federal, estadual ou municipal um compromisso político que garanta a abertura de atendimentos nos órgãos públicos com o uso dessa língua, através de intérpretes.

²² A primeira empresa a contratar intérpretes no contexto de trabalho foi a DATAPREV do Rio de Janeiro em 1989. (cf. Convênio DATAPREV/SADEF/FENEIS: p. 16, impressão da própria empresa).

Até o final do século XX, o uso da LIBRAS permaneceu restrito, ainda, ao interior das associações de surdos. Nas últimas duas décadas do século passado, ela aparece sendo utilizada, com prestígio no ensino, em algumas escolas como Escola Luterana Concórdia (PO-RS), (Comunicação Total); Escola Municipal Helen Keller (Caxias do Sul-RS), (Educação Bilingüe); Centro Educacional de Surdos “Pilar Velasquez” (Rio-RJ), (Educação Bilingüe); e em algumas salas de aulas do INES (português sinalizado), citando algumas para ilustrar. Entretanto, vale ressaltar que ainda são poucas as escolas com encaminhamento de educação bilingüe pelo Brasil. A maioria dos professores não domina essa língua, mas tem aumentado o interesse pelo seu aprendizado, bem como a existência de cursos promovidos por associações de surdos e/ou familiares, como também por Secretarias de Educação em parceria com a FENEIS. Em muitas escolas, essa língua ainda é “tolerada”²³ no recinto escolar, mas nas salas de aula é utilizado o Português oral como instrumento de ensino; quando muito, alguns professores arriscam uma comunicação, utilizando expressões em português oral mesclados com alguns sinais da LIBRAS. Essa tem sido a realidade nas escolas de surdos ainda existentes. Esse panorama deve mudar com a política de inclusão dos alunos surdos em escolas de alunos ouvintes com a participação do intérprete de LIBRAS.

O ano de 2001 trouxe, também, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, uma proposta do MEC/SEESP, realizado em parceria com a FENEIS e Secretarias de Educa-

²³ Visão pessoal da pesquisadora, obtida através de declarações de colegas de trabalho, em reuniões formais e informais, na instituição em que trabalha. Tais colegas não vêem necessidade de aprender a LIBRAS para usá-la como instrumento de ensino aos seus alunos, pois entendem que se comunicam muito bem com os mesmos.

ção dos Estados, com o objetivo de divulgar e expandir o uso da LIBRAS por todo o Brasil. Duas das ações desse programa correspondem à capacitação de intérpretes de LIBRAS e ensino dessa língua aos professores ouvintes da rede regular de ensino. Esse programa tem por objetivo viabilizar a Proposta de Inclusão do Aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais nas classes de ouvintes, necessitando, assim, de intérpretes de LIBRAS nesse espaço institucional. Dessa forma, a língua de sinais tem sido divulgada com o apoio dos governos federal, estadual e municipal, e “pela primeira vez entra pela porta da frente nas escolas públicas”²⁴. Entendo a assertiva da referida professora como uma alusão ao fato de a língua de sinais não ter obtido prestígio enquanto era utilizada, naturalmente, por seus usuários, época em que o seu uso era proibido; agora, por decreto governamental, passa ser reconhecida (cf. Lei 10.436 de 24/04/2002); no entanto, há que se reconhecer que sua plena aceitação ainda está por vir. É certo que essa área de educação vive, de um modo geral, um tempo de proposta bilíngüe de educação para crianças e adultos surdos. Entretanto, para que tal proposta se viabilize de fato, é necessário que políticas públicas educacionais sejam implementadas com esse objetivo. Note-se que, apesar de tal tendência e do reconhecimento citado, a proposta de um trabalho de ensino da língua portuguesa como segunda língua, iniciada no INES, instituição pública federal, que poderia subsidiar esse tipo de aprendizagem em escolas do Brasil, não mais se encontra em funcionamento, desde o ano de 2000.

²⁴ Declaração da professora René José da Silva, professora aposentada do INES, e secretária geral do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos na instância FENEIS, em entrevista concedida ao MEC, por ocasião do curso de Capacitação de Agentes Multiplicadores, realizado no Rio de Janeiro, em 2002.

2.1 O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO BRASIL

A presença de intérprete, na mediação entre surdos e ouvintes, deve ser tão antiga quanto a existência das pessoas surdas pelo mundo. Aqui, no Brasil, temos notícia da convocação oficial de intérprete, por órgão judicial, ao então Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ainda no final do século XIX, conforme documentos existentes na biblioteca do INES²⁵.

Na década de 80, quando ingressei no quadro de profissionais dessa instituição, havia um funcionário técnico-administrativo (inspetor de aluno), chamado Francisco Esteves, que era reconhecido e respeitado pela comunidade escolar como sendo o único profissional com domínio da língua de sinais, denominada, na época, de mímica. O sr. Esteves, como era conhecido, sinalizava livremente com os alunos surdos nos vários ambientes do INES (corredores, pátio, refeitório e dormitórios), mas não tão livremente em eventos no auditório da instituição, onde, oficialmente, não era permitido. Utilizava a língua de sinais na comunicação com os alunos desempenhando o papel de intérprete, de maneira informal, pois a língua de sinais não era reconhecida como tal, não sendo tolerada por sucessivas direções dessa instituição e pela maioria dos professores, por longas décadas. Essa informação foi validada pelo professor Geraldo Cavalcanti, já citado anteriormente, em comentários realizados nos cursos que ministrava, através de declarações de ex-alunos do INES, e por mim própria, pois sou testemunha do fato quando do meu ingresso na instituição no ano de 1984.

²⁵ Espaço Informativo Técnico Científico do INES - número 09/06/02, página 74.

Por ocasião da constituinte que preparou a Constituição Brasileira de 1988 surgiram as comissões²⁶ de luta das pessoas portadoras de deficiência. No Rio de Janeiro, a representação dos surdos foi constituída por Ana Regina e Souza Campello e João Carlos Carreira Alves, que tinham como intérprete nos eventos a jovem pernambucana, Denise Coutinho, que se encontrava nessa cidade para estudar. Era ela já conhecedora da língua de sinais e, portanto, assumia, corajosamente, a tarefa de interpretar em público em uma época que nenhum incentivo existia para o exercício dessa função, muito pelo contrário, era uma atuação considerada por profissionais da área, como sendo um retrocesso à imagem social dos surdos e das pessoas que assim, por ventura procedecem, sendo, severamente criticadas e desprestigiadas. A estudante Denise Coutinho foi a primeira pessoa a assumir a interpretação da LIBRAS publicamente, em evento coletivo, podendo ser considerada a primeira intérprete de LIBRAS no Rio de Janeiro, quiçá no Brasil. Outro profissional que se destacou, nesse início de trabalho de interpretação, foi Ricardo Sander, sendo o primeiro a apresentar o Hino Nacional em LIBRAS, em eventos oficiais da FENEIS, no final da década de 80. Vale registrar que João Carlos Carreira Alves²⁷, já citado, foi o primeiro intérprete de LIBRAS

²⁶ Movimento da comissão de luta dos direitos das pessoas surdas fortaleceu e influenciou politicamente um grupo de surdos no Rio de Janeiro que liderou a fundação da FENEIS.

²⁷ João Carlos Carreira Alves é um professor surdo licenciado em Geografia e que, na ocasião da implantação da turma de alunos surdos na referida escola estadual, era professor do estado do Rio de Janeiro. Foi designado para apoiar tecnicamente o trabalho junto aos professores ouvintes do noturno interpretando as aulas na escola citada. O prof. João Carlos ficou surdo no decorrer de sua primeira infância, mas se integrou à comunidade surda quando adulto freqüentando as associações de surdos onde adquiriu a LIBRAS com fluência. Foi também o pioneiro como intérprete surdo no principal jornal da TV Bandeirantes do Rio de Janeiro, em 1986. O professor João Carlos liderou, entre outros, a luta pela conquista de

atuando em sala de aula no Rio de Janeiro. Em 1988, a Secretaria de Educação do Estado²⁸ do Rio de Janeiro organizou a primeira experiência com turma de alunos surdos no Ensino Médio com a presença de intérprete. Essa experiência se deu na Escola Estadual “Alceu Amoroso Lima”, em Laranjeiras, próximo ao INES.

No INES, a interpretação voltou a ser realizada, publicamente, no início dos anos 90, por iniciativa pessoal desta pesquisadora, em eventos diversos no auditório do INES e, posteriormente, fora em reuniões do movimento de greve dos servidores públicos federais e posteriormente por ocasião do movimento movimento estudantil do “Fora Collor”, marcando com isso a inclusão dos alunos do INES nesse cenário de luta que se tornou nacional. Nessa ocasião os alunos surdos se conscientizam da necessidade de se organizarem politicamente e fundam o Grêmio Estudantil do INES, quando passam a reivindicar, através de movimentos internos e externos (movimento estudantil junto a AMES – Associação Municipal de Estudantes), o uso da LIBRAS; outro profissional do INES

legenda na televisão. Como desdobramento desse movimento se deu a conquista do Jornal Visual da TV Educativa do Rio de Janeiro em funcionamento até hoje. Outra bandeira de luta desse professor na área da interpretação foi o CAS – Centro Atendimento aos Surdos na então TELERJ e que expandiu para outros estados brasileiros. É importante registrar que a luta pela legenda na televisão no Rio de Janeiro, e quiçá no Brasil, foi iniciada pelo surdo Carlos Laviola desde o final da década de 70, através de documentos por ele encaminhados à parlamentares e divulgadas em jornais, conforme arquivo pessoal.

²⁸ Essa proposta de inserção de alunos surdos na rede estadual de ensino, através de turmas só com surdos e com a presença de intérprete de LIBRAS, foi da professora Marilene Nogueira, então Coordenadora da Educação Especial do estado do Rio e professora do INES. Vários intérpretes trabalharam nessa escola (contratados pela FENEIS) e militaram junto aos alunos surdos e ouvintes, professores e direção para a manutenção desse trabalho sob a responsabilidade do estado, mas não lograram êxito e as turmas foram extintas.

que também se interessou pela aprendizagem da LIBRAS e sua interpretação foi o professor de desenho José Maria Domingues, o qual interpretava as missas realizadas nessa instituição.

Sabemos que a interpretação sempre existiu com a atuação, principalmente, de pessoas que tinham surdos na família, que, pela necessidade, assim procediam (cf. Quadros, 2002:30). Mesmo que a família não considerasse os sinais como uma forma de comunicação prestigiada socialmente, viam-se obrigadas a traduzir, diante da premente necessidade de comunicação da parte desses surdos, fora do ambiente familiar, como em consultas médicas, compras em geral, em delegacias de polícia, bem como em ligações telefônicas e outros. Historicamente, assim surgiram os primeiros intérpretes, filhos ouvintes de pais surdos ou parentes de pessoas surdas (cf. Cokely, 1980). Algumas das informações que aqui registro não estão em documentos, mas as recuperei de relatos de profissionais, aposentados, e, também, de minha experiência pessoal.

É com a organização da FENEIS, portanto, que a atuação profissional de intérpretes de língua de sinais tem seu início e se estabelece no Brasil. São os próprios surdos, que não mais suportando o bloqueio da comunicação, a falta total de acesso às informações, e, por total omissão dos órgãos governamentais, deflagram não só um movimento reivindicando o reconhecimento dessa atividade profissional, como também promove o início desse trabalho em todo o Brasil.

Atualmente, a FENEIS possui, em seu quadro funcional, profissionais intérpretes capacitados em cursos livres de curta duração, organizados e promovidos por ela mesma, em todos os estados em que já implantou sua representação, contando, no momento, com uma dezena de regionais. Possui uma tabela básica com valores a serem cobrados pelo trabalho de inter-

pretação. Essa, é uma tabela de referência, respeitada pela comunidade ouvinte, que passou a valorizar e a solicitar esse trabalho remunerado à FENEIS. Tal fato muda, totalmente, o antigo cenário de atuação do intérprete, de caráter filantrópico até então, muito forte, no imaginário da sociedade em geral, dos usuários surdos, bem como da própria pessoa que se propunha a desempenhar essa função.

O próprio INES passa a utilizar dos serviços de intérpretes capacitados pela FENEIS, a partir do final da década de 90. Entretanto, os intérpretes que continuam a surgir não dispõem de um curso de formação, nem em nível médio, nem em nível superior, em todo o Brasil, contando apenas com cursos livres de curta duração que a FENEIS se empenha em manter realizando.

Em 1988, a FENEIS realiza, no Rio de Janeiro, o I Encontro Nacional dos Intérpretes em Língua de Sinais. Nesse mesmo ano, publica uma espécie de manual com o título “A Importância dos Intérpretes da Linguagem de Sinais”, note-se que nesse tempo, a comunidade surda não utilizava, ainda, uma denominação própria para a língua de sinais. Havia, sim, uma denominação utilizada pelas lingüístas Lucinda Ferreira Brito e Tanya Amara Felipe que se referiam, em seus artigos, no final da década de 80, como Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB.

O documento da FENEIS, mencionado anteriormente, registra em sua apresentação, o pensamento da época sobre o que era esperado do intérprete de língua de sinais: “Trata-se de um tradutor que se coloca entre os que ouvem e se expressam de viva voz e os que se comunicam por meio de gestos, de sinais e do alfabeto manual. Esse intérprete facilita em muito a comunicação, a informação e a compreensão dos surdos” (1988:

07). No ponto dedicado às atribuições do intérprete, o documento esclarece que o “intérprete desempenha um número incontável de ações, na rua, no lar, em ocasiões imprevisíveis”. Essa publicação, que possui características de um manual, tem como preocupação destacar os lugares onde se considera necessária a presença do profissional intérprete de língua de sinais:

(...) nos meios de comunicação de massa sonoros (rádio, cinema, televisão); em palestras, conferências, seminários, simpósios e outras formas de reunião; atuando como intermediário na transmissão de informações em hospitais, repartições públicas, portos, aeroportos, estações ferroviárias e rodoviárias; em igrejas, escolas, atendimento telefônico e em situações de emergência e de lazer (FENEIS 1988:13).

Em 1992 é realizado o II Encontro Nacional de Intérpretes, também no Rio de Janeiro, ocasião em que foi aprovado o código de ética, em vigor até a presente data. Outro documento que trata das questões relacionadas ao trabalho profissional dos intérpretes de LIBRAS foi “O Surdo e a Língua de Sinais”, produzido por uma Câmara Técnica, organizada pela CORDE – Coordenadoria Nacional de Apoio à Pessoa Portadora de Deficiência – em 1996. Nesse documento, o intérprete é caracterizado da seguinte maneira: “O intérprete é um profissional bilíngüe, que efetua a comunicação entre: surdo x ouvinte; surdo x surdo; surdo x surdo - cego; surdo - cego x ouvinte.” Mais adiante, no item relativo aos requisitos para o exercício da função, o mesmo documento, diz:

O intérprete deve ser um profissional bilíngüe; reconhecido pelas associações e/ou órgãos responsáveis; intérprete e não explicador; habilitado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais, e da língua de sinais para a língua oral (cf. CORDE 1996:08).

É com a realização do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos que o MEC publica, através da SEESP, no ano de 2002, “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa”, autoria de Ronice Müller de Quadros, intérprete e pesquisadora da LIBRAS. Essa publicação trata a confiabilidade, imparcialidade, discricção, distância profissional e fidelidade como papéis reservados ao intérprete ao realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa (cf. 2002: 28). É nesse emaranhado de descrições, perfis e requisitos que o intérprete de LIBRAS entra em cena no contexto da sala de aula, aqui no Brasil.

Diante do exposto, julgo ser necessário compreender, na realidade da interpretação, isto é, em um encontro real interpretado, quais os papéis assumidos pelo intérprete de LIBRAS, principalmente, quando atua em um cenário diferente e complexo como é a interação em uma sala de aula onde convivem alunos surdos e ouvintes, falando diferentes línguas. É necessário, portanto, verificar os caminhos percorridos pelo saber teórico no campo da tradução/interpretação, revendo, discutindo e selecionando a base teórica que me permitirá alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa, conforme mencionado no parágrafo anterior.

3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CARACTERIZANDO A INTERPRETAÇÃO

Esta seção consiste de uma caracterização da interpretação em línguas orais, destacando o que há de diferente e semelhante entre este contexto de interpretação e o que envolve línguas de sinais. Destaque será dado ao desenvolvimento de estudos da interpretação à luz da sociolingüística interacional, arcabouço teórico inovador e elucidativo.

Historicamente, a tradução e a interpretação têm sido tratadas como atividades correspondentes. Frishberg (1990) argumenta que os termos **tradução** e **interpretação** podem ser considerados como sinônimos um do outro. As concepções tradicionais sobre interpretação tratavam, basicamente, a tradução da fala como equivalente à tradução da escrita. Conforme essa tradição, pesquisas em interpretação têm estabelecido uma correspondência entre “texto fonte” e “texto alvo” como fornecidos oralmente (cf. Wadensjö, 1998:276). Na vi-

são de Metzger (1999a) tanto a tradução como a interpretação consistem na interpretação de um dado texto em uma outra língua.

Em Frishberg (1990) encontramos duas distinções básicas para a compreensão do tema. Segundo ela, o termo **tradução** pode ser usado em sentido amplo para referir-se à troca de mensagens de uma língua para outra, sendo que a forma dessa língua pode ser escrita, oral ou sinalizada, podendo ter ortografia oficial, formas escritas ou não. Em um sentido restrito, técnico, o termo **tradução** refere-se ao processo de trocas da mensagem escrita de uma língua para outra, enquanto que a **interpretação** refere-se a um processo de troca imediata de mensagens produzidas de uma língua para outra. Essas línguas podem ser escritas, orais ou sinalizadas, mas com uma característica distinta em relação ao discurso: a transmissão imediata e ao vivo.

Cokely (1992:16) discute o tema e apresenta, algumas das implicações existentes entre tradução e interpretação, conforme a sua visão. Vejamos, no quadro (1) a seguir, como os tradutores e intérpretes podem conduzir as suas tarefas:

QUADRO 1

tradutores	intérpretes
<ul style="list-style-type: none"> • podem checar seu trabalho consigo mesmo ou com assistente de tradução, pois têm o texto permanentemente à sua disposição; • podem se reportar constantemente ao texto fonte para traduzir, tendo a opção de poder retornar às partes já traduzidas, 	<ul style="list-style-type: none"> • tomam decisões mais rápidas em relação ao significado do texto sem, às vezes, saber a intenção do autor ou o significado antecipadamente; • têm a opção de perguntar diretamente à fonte, quando imagina que cometeu erros ou quer esclarecer uma informação antecipadamente;

<p>em qualquer tempo, pois o texto e a tradução são escritas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • podem se adiantar no texto para resolver, antecipadamente, problemas de gênero no pronome de uma dada língua; • podem fazer uso de materiais como dicionários diversos, re- vendo a tradução constantemente e fazendo correções; • não são pressionados pelo tempo na busca do sentido lingüístico para a equivalência da mensagem; • dificilmente, ou nunca, encontram-se com o autor do texto fonte para dirimir dúvidas de qualquer tipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • não podem voltar atrás em partes do discurso e, raramente, podem incorporar <i>feedback</i> de outros, ou rever o trabalho antes do conhecimento público; • não podem fazer uso de materiais, como dicionários; • são limitados pelo fator tempo na busca pelo sentido equivalente da mensagem e, ao serem pressionados pelo tempo, deixam em segundo plano a escolha lingüística em favor do sentido.
---	--

Mason (1999) registra em retrospectiva histórica, que as pesquisas realizadas por Ranier Lang (1978), em Papua Nova Guiné, e, à mesma época, o trabalho de Brian Harris (1978), publicadas há mais de vinte anos, contribuíram, efetivamente, para o início da pesquisa empírica no campo da interpretação de diálogos. Os fenômenos observados nesses estudos demonstraram aspectos da interpretação até então desconsiderados para o trabalho dos intérpretes em conferência, ou, então, só considerados como objetos de interesse de pesquisas nos estudos da interpretação. Temas como “[c]onflitos de papéis, lealdade a determinado grupo, *status* de participação, relevância, negociação face-a-face – todas essas questões são agora reconhecidas como objeto de indagações” (Mason 1999:147).

3.1.1 A NEUTRALIDADE: O CONFLITO DO INTÉRPRETE

Ser exato, fiel, neutro e atuar como retransmissor de informações são noções que influenciaram o início do trabalho de interpretação em língua de sinais no Brasil, conforme registrado na primeira publicação da Feneis, já mencionada, sobre esse tema. Nela se afirma que a presença do intérprete de línguas de sinais é fundamental e que ele deve atuar “como intermediário na transmissão de informações” (1988:13). Em publicação recente da SEESP/MEC, também citada anteriormente, os requisitos como confiabilidade, imparcialidade, discricção, distanciamento profissional e fidelidade estão colocados como preceitos éticos que devem ser observados durante a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa. (cf. MEC/SEESP, 2002:28). Essa mesma publicação apresenta o Código de Ética dos intérpretes de LIBRAS no Brasil, o qual enfatiza em sua introdução que “[o] intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações.” Dessa maneira, é possível observar que as literaturas oficiais apresentadas – MEC e FENEIS – estabelecem e validam, para o Brasil, um saber que permanece no imaginário das pessoas, sendo tomado como regras a serem seguidas pelos intérpretes durante as interações em que mediam conversas face-a-face entre participantes surdos e ouvintes.

Isto pode ser constatado nas palavras de Ricardo Sander que, na qualidade de intérprete de LIBRAS, com muitos anos de exercício profissional, registra sua própria experiência em artigo, recentemente publicado, onde diz o seguinte:

Um profissional intérprete (embora, não exista uma neutralidade total em sua função e por isso o uso de aspas) deverá sempre usar de “neutralidade” em suas atuações, atitudes corporais e entonações de voz (DA MANEIRA MAIS NEUTRA POSSÍVEL), para que o discurso do apresentador não seja deturpado, mal interpretado, ou pior, seja o contrário daquilo que é da intenção do apresentador²⁹ (2003: 131).

No presente relato fica clara a consciência do autor com relação às suas responsabilidades durante o ato de interpretar, mas, também, parece demonstrar um conflito entre aquilo que acredita ser a ato interpretativo, dentro dos princípios éticos da neutralidade, e o que, realmente, acontece em sua prática. Esse conflito evidencia-se pela necessidade de usar aspas para a palavra neutralidade, mais a expressão em letras maiúsculas apresentada entre parênteses que parecem revelar sua necessidade de justificar a que tipo de neutralidade está se referindo. Sander parece contraditório ao dizer que, “[e]mbora não exista neutralidade total”, ela deve estar presente “[e]m suas atuações, atitudes corporais e entonação de voz do intérprete”. É Roy (2000) quem esclarece muito bem essa visão do intérprete, dizendo existir uma tendência, da parte deles, em criar metáforas para idealizar um comportamento conversacional, mesmo quando suas práticas violam as noções que eles mesmos têm sobre esse comportamento e suas expectativas referentes à condução de uma conversa durante a transmissão de mensagens. (cf. 2000:103). Wadensjö (1998), ao tratar desse tema,

²⁹ A citação de Sander conserva o uso de aspas, parêntese e maiúsculas, conforme o original.

diz que a “[n]eutralidade é uma noção relacionada a um determinado relato da fala de outros, e pode destacar-se como parcial ou não, dependendo de como a fala é entendida” (cf.1998:284). Wadensjö (1998) e Metzger (1999a) discutem a questão de que nem sempre as crenças dos intérpretes sobre seu trabalho, correspondem à realidade da interpretação.

Em conversas informais, nas discussões em palestras, seminários, ou durante aulas em cursos realizados pelo Brasil, esta pesquisadora tem observado, através dos diversos discursos de pessoas que têm desempenhado a função de intérprete de Libras, que elas, de acordo com suas crenças, demonstram entender como sendo características próprias de sua função, ser: um elemento neutro na interação, invisível e imparcial quando interpreta; e que para ser fiel ao texto original, deve funcionar como máquina (transferir o produto de uma língua para outra), deve ser um mediador, facilitador e condutor da comunicação.

Esse confronto entre as crenças e a realidade, pode ser comprovado no discurso de Sander (2003), apresentado anteriormente, pois segundo Metzger (1999a), existe um paradoxo em relação às metas de neutralidade traçadas pelo profissional intérprete, e, aquilo que, verdadeiramente, acontece no ato da interpretação. (cf. 1999a:24). Sander parece ter consciência da impossibilidade em ser neutro, “[e]mbora, não exista uma neutralidade total” são suas palavras, ao mesmo tempo em que afirma que o intérprete “[d]everá sempre usar de “neutralidade”. Segundo a autora, os quatro modelos de papéis do intérprete, à seguir, surgem e resultam nesse paradoxo: 1) **ajudador**; 2) **condutor**; 3) **facilitador da comunicação**; e 4) **especialista bilíngüe e bicultural**. Este último é um modelo mais recente entre os papéis do intérprete, e, que Metzger considera como

relevante para o desempenho da tarefa de interpretar. A autora esclarece que o modelo de **ajudador** tem relação com o tempo em que a profissão de intérprete encontrava-se em fase de organização, nos Estados Unidos, quando a maioria das pessoas (amigos ou familiares de surdos), que tinham alguma fluência nas duas línguas, desempenhavam essa função. O modelo de **condutor** projeta o intérprete como se fosse máquina e aparece ao longo dos últimos estágios de profissionalização. Na tentativa dos intérpretes em cumprir o modelo de condutor, como se fossem máquinas, surge o problema da qualidade e da responsabilidade pela interpretação realizada, diz Metzger. Dessa problemática anterior é que surge o modelo de **facilitador da comunicação**, modelo este, muito semelhante ao de **condutor**. O modelo de **especialista bilíngüe e bicultural** é o modelo que leva em consideração os fatores situacional e cultural como sendo relevantes para o desempenho da tarefa de interpretar. (cf. Metzger, 1999a:21-22).

Até aqui levantei algumas considerações, apresentadas por alguns autores, acerca das crenças dos intérpretes sobre a sua atuação durante uma interpretação. Entretanto, se faz necessário, considerar, também, a questão por parte do usuário da interpretação. Mason (1999) chama atenção para: a) o desencontro que existe, de um lado, entre o entendimento que o público usuário do serviço de interpretação sustenta sobre o intérprete de diálogos, considerando-os como sendo espécies de “máquinas de interpretar”, que transferem simplesmente o produto de uma língua para outra; b) e, por outro lado, a observação da realidade de uma situação em que o significado é subjetivo, estando o intérprete em processo de constante negociação, e onde uma tradução literal levaria a constantes mal entendidos, contrariando a tentativa dos intérpretes em trans-

mitir o sentido desejado, colocando-os, freqüentemente, em situações difíceis. (1999:149-150). Refletindo sobre as crenças dos intérpretes sobre o seu trabalho, e nas considerações de Mason (1999) sobre o pensamento dos usuários da interpretação, parece que os intérpretes enfrentam uma pressão constante em relação ao desempenho da tarefa de interpretar.

Retornando ao registro de Sander (2003), o autor demonstra a sua preocupação com uma interpretação que zele pela imparcialidade, mesmo que para ele não exista neutralidade total. Entretanto, não deseja que o produto de sua interpretação sofra interferências pessoais. Sander deixa claro em suas palavras, “[p]ara que o discurso do apresentador não seja deturpado, mal interpretado, ou pior, seja o contrário daquilo que é da intenção do apresentador”, ele precisa ser o mais “neutro” possível. (2003:131). Mas, como pode o intérprete regular sua neutralidade no momento em que interpreta? Como pode, sendo humano, tornar sua participação isenta de interferências pessoais? Questões como essas e outras não são novas para a interpretação de uma forma geral, mas ainda continuam a influenciar o pensamento e a prática das pessoas que, também, atuam na área da interpretação em língua de sinais, é o que estudiosos têm constatado. Essa realidade parece não estar sendo diferente, aqui no Brasil, sendo necessárias pesquisas que mostrem aquilo que realmente acontece, entre todos os participantes, durante uma interpretação, como enfatiza Wadensjö (1998).

Para Roy (2000), a interpretação é um “[a]to comunicativo, lingüístico e social e o papel do intérprete nesse processo está no engajar-se, inteiramente, no conhecimento e compreensão do todo dessa situação comunicativa, inclusive em relação à fluência nas línguas, competência e uso apropriado de

cada língua e o manejo do fluxo cultural que atravessa a fala.” (cf. 2000:3). Essa afirmativa de Roy é resultado de novos estudos baseados em aspectos sociais e culturais, introduzidos primeiro no estudo da tradução e, posteriormente, no da interpretação. Esse assunto será tratado, posteriormente, na seção 3.3. Na seção a seguir tratarei sobre algumas questões relacionadas às diferenças entre a interpretação em língua oral e a interpretação em língua de sinais.

3.1.2 A INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS

Considerando que a proposta deste trabalho é uma pesquisa que tem como foco a interpretação em LIBRAS, é fundamental apresentar algumas das principais questões já observadas sobre os aspectos que envolvem a interpretação em línguas de sinais.

Metzger (1999a), por exemplo, ao considerar a importância de se fazer uma distinção entre tradução e interpretação, traz à reflexão a necessidade de se distinguir, também, a interpretação entre línguas faladas e línguas sinalizadas. No tocante à interpretação em língua de sinais, um aspecto importante registrado pela autora é o impacto que a língua sinalizada causa na interpretação. Os pré-requisitos para a realização da tarefa são os mesmos, diz Metzger, tanto para a tradução como para a interpretação: ambas as línguas requerem o entendimento do sentido do enunciado original e suas relações com o contexto em que ocorrem; todavia, a língua de sinais causa um grande impacto na interpretação, devido às especificidades próprias dessas línguas. Fatores relativos à modalidade da língua, ao tempo, à impossibilidade do uso de recursos que auxiliem no momento da interpretação são algumas das diferentes ca-

racterísticas existentes na interpretação entre língua oral/língua de sinais e na interpretação entre em línguas orais. Essas diferenças terão grande impacto sobre a natureza desses dois processos distintos, diz Metzger. (cf.1999a:18).

Metzger ao fazer uma avaliação comparativa entre as diferenças resultantes do fator tempo, lembra a existência de distinções relacionadas à natureza da interpretação. Intérpretes de línguas orais podem trabalhar de diferentes formas. Vejamos tais diferenças, a seguir, no quadro (2):

QUADRO 2

Interpretação simultânea	Interpretação consecutiva
<ul style="list-style-type: none"> • é realizada com a mensagem da fonte em andamento e o intérprete vai produzindo o seu texto até que a mensagem fonte sofra uma pausa; • é considerada mais eficiente em relação ao fator tempo; • é relativamente nova em relação às línguas orais, sendo mais ou menos tradicional em interpretações das línguas de sinais; 	<ul style="list-style-type: none"> • o intérprete leva em conta a quantidade de informação que entra, aproveitando a oportunidade de um fechamento na sentença em curso para iniciar a interpretação ou aproveitar para tomar nota; • exige que o intérprete primeiro receba a mensagem da fonte e depois a interprete; • permite que a mensagem da fonte seja apresentada em partes ou no todo; é considerada mais acurada em relação à simultânea.

Metzger (1999a) amplia as distinções relativas à interpretação em língua oral e a interpretação em língua de modalidade gestual. Ressalta as diferenças existentes entre esses dois modos de interpretação, as quais apresento no quadro (3), a seguir:

QUADRO 3

DIFERENÇAS

interpretação em língua oral	interpretação em língua de sinais
<ul style="list-style-type: none"> • envolve línguas de modalidades auditivas; • por envolver apenas uma modalidade de língua, se um dos participantes do evento interpretado for bilingüe, ele terá acesso às duas línguas utilizadas; • é intermodal; • não exige que o intérprete fixe o olhar em quem está interpretando, ou seja, na fonte da mensagem, podendo fazer anotações ao realizar uma interpretação consecutiva; • historicamente tem usufruído de, algum prestígio; só recentemente tem sido realizada com frequência em contextos de conferências e em cenários com outros perfis. 	<ul style="list-style-type: none"> • envolve línguas de modalidades auditivas e visuais; • por envolver dois modos diferentes de língua, sinais/oral ou oral/sinais, se um dos participantes for bilingüe, mesmo assim ele não terá acesso às duas línguas utilizadas no evento interpretado; • além de intermodal é, também, bimodal; • exige que o intérprete fixe o olhar em quem está sendo interpretado, ou seja, na fonte da mensagem, não podendo o intérprete fazer anotações enquanto realiza interpretações consecutivas; • não tem usufruído de prestígio, pois as línguas de sinais são tratadas como sistemas primitivos, não lingüísticos; tem sido realizada, há muitos anos, em cenários com pequenos grupos.

Cokely (1982) aprofunda a compreensão sobre as diferenças existentes na interpretação entre línguas de modalidade oral-auditiva/gestual-visual, e vice-versa. Em pesquisa experimental no cenário médico, o autor estuda um atendimento entre enfermeira e paciente surdo, realizado com a presença de dois intérpretes profissionais em Língua Americana de Sinais/Inglês, em duas ocasiões diferentes. Nesses estudos ele encontrou quatro fatores que interferem na comunicação, além dos já apresentados na literatura sobre a comunicação médico-paciente, são eles:

- a) **percepção de erros** que ocorrem quando o intérprete, ao acreditar que compreendeu tudo do enunciado original, como, por exemplo, nomes próprios, que são digitados, isto é, escritos com o alfabeto manual, o faz cometendo erros, e, sem perceber, não se corrige;
- b) **erros de memória** que são falhas não intencionais identificadas nas traduções de pequenas porções do discurso original;
- c) **erros semânticos** quando o intérprete usa, incorretamente, certos itens lexicais ou estruturas sintáticas na língua alvo traduzida;
- d) **falsos inícios de enunciados** que estão relacionados a erros na produção do enunciado. O intérprete, ao escrever o nome de um remédio, através do alfabeto manual, interrompe a sua escrita por algum motivo e, ao escrever, novamente, pode parecer ao receptor que as letras digitadas antes também fazem parte da palavra. Por exemplo, em português: A-S-P (pausa por algum motivo e recomeça) A-S-P-I-R-I-N-A, a pessoa surda pode entender que a parte digitada anteriormente também pertence à palavra, da seguinte maneira: A-S-P-A-S-P-I-R-I-N-A.

Cokely conclui que existe um potencial de problemas na comunicação que são específicos da interpretação em língua

de sinais e que esses problemas aumentam as probabilidades de “mal entendidos” em entrevistas médicas.

Estas foram algumas das questões já levantadas sobre a interpretação em línguas de sinais, outras, ainda, precisam ser pesquisadas, como por exemplo, as relacionadas à interpretação em língua de sinais no espaço da sala de aula.

3.2 OS ESTUDOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL E A INTERPRETAÇÃO

De volta à questão da interpretação em geral, de acordo com Roy (2000) muitas pesquisas e discussões sobre o tema têm sido influenciadas pelo modelo de processamento de informação que tem perpetuado a noção de intérpretes como máquinas ou condutores.

Essas metáforas, diz Roy, marcam nossas percepções sobre a linguagem e comunicação, possuindo dupla mensagem, pois ao mesmo tempo em que expressam idéia de transferência da mensagem, passam imagens de não engajamento e não envolvimento de uns com os outros. Frequentemente, intérpretes são interpelados por seus próprios colegas ao usarem de flexibilidade em seus serviços, alertando-os para a necessidade de seguir padrões de prática éticas que enumeram o que os intérpretes não podem fazer, mas, raramente, explicam o que eles podem ou devem fazer, ou onde e como podem usar de flexibilidade. Em conversas privadas, intérpretes confessam que transgridem essas regras da ética, admitindo que na prática as regras interferem no sucesso do seu trabalho (cf. 2000:101-103).

Frishberg (1990), também, menciona metáforas como máquina, janela, ponte, linha de telefone e outras para o papel

do intérprete. Apesar de apropriadas em parte, diz a autora, todas ignoram o fato essencial de que o intérprete é um ser humano. Cada uma dessas metáforas traz imagens relacionadas a requisitos e funções de um intérprete ideal: ser exato, ter clareza, ser fiel, eliminar e diminuir barreiras, transportar a informação de um lado para o outro. Todas as metáforas utilizadas trazem imagens imóveis, sem animação, negando assim a qualidade humana do intérprete (cf.1990:59-60).

Conforme ressalta Metzger, muitos pesquisadores vêm tentando incorporar aos estudos da tradução aspectos socio-culturais da interação. O surgimento de várias e relevantes disciplinas, entre elas a sociolinguística, proporcionaram, o início de uma abordagem mais coesiva em relação aos estudos de temas sociais e culturais na tradução e na interpretação. (cf.1999a: 13).

De fato, os estudos sobre interpretação têm se baseado em outros pressupostos teóricos para a sua compreensão, pressupostos estes que passam, necessariamente, pela observação e análise da fala de todos os participantes interagindo em uma situação real de fala. É observando a interação que poderemos tirar conclusões sobre uma série de questões relativas ao evento interpretado, especialmente a que motiva este trabalho: o papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula em contexto de educação inclusiva.

As análises sociolinguísticas relacionam ações pragmáticas e, também, revelam informações empíricas importantes, baseadas na interpretação de encontros. Estudos realizados nessa perspectiva, ao examinar características pragmáticas de encontros interpretados, têm indicado que intérpretes não estão totalmente neutros na interação, pois exercem influência sobre as percepções dos interlocutores. A sociolinguística surge como

uma disciplina com teoria e metodologia próprias, fornecendo as condições para que se realize uma investigação sistemática das questões socioculturais de impacto para a tradução e interpretação, conforme aponta Metzger (cf.1999a:13-17).

A década de 90 trouxe importantes mudanças para a teoria e a pesquisa na tradução e interpretação no cenário internacional com o advento de uma **abordagem discursiva** para a tradução e da **aplicação da sociolingüística interacional** na análise da interpretação. Como relata Roy, esses estudos obtiveram resultados similares, a saber:

- (1) O intérprete faz mais do que transferir o conteúdo lingüístico das mensagens;
- (2) É necessário estudar a interação entre todos os participantes;
- (3) O estudo da interpretação requer efetivamente gravação e transcrição da fala;
- (4) Encontros só podem ser entendidos quando considerados à luz das relações entre os participantes, suas intenções, seus objetivos, seqüências discursivas, e outros elementos do discurso;
- (5) Intérpretes negociam o sentido das mensagens que estão implícitas nas mensagens dos outros, não exatamente o sentido das palavras. (cf. Roy, 2000:26,27)

Uma nova dimensão sobre aquilo que o intérprete faz quando interpreta, a observação necessária de todos os elementos possíveis do discurso entre os participantes da interação, a negociação realizada pelo intérprete do sentido das mensagens, implícitas e explícitas, todos esses fatores são pontos de partida para entender aspectos da interação durante uma interpretação.

A sociolingüística interacional fornece, portanto, meios para o desenvolvimento de um trabalho que pretenda obser-

var, analisar e discutir o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. Ela vem ao encontro das necessidades de pesquisa deste trabalho, pois incorpora elementos da sociologia, da antropologia e da lingüística, tendo o seu foco na interação através da língua, cultura e sociedade. Como uma disciplina ela combina descrição e análise dos dados naturais com um método que revela e ajusta os dados da interpretação. Essa área do conhecimento foi desenvolvida por Gumperz (1977), um antropólogo que inventou o termo Sociologia Interacional para distingui-la da Sociolingüística que examina a variação lingüística. Deborah Tannen (1984), como discípula de Gumperz, analisou uma extensa conversação conceituando o estilo conversacional e explicando os diferentes vieses culturais que atravessam essa forma de interação. Dessa maneira, ela forneceu um modelo para análise e interpretação humanística da conversação. (cf. Roy, 2000:12). Goffman é outro pesquisador de destaque nessa área, cujos estudos apresentarei em mais detalhes, na seção seguinte.

Wadensjö (1998), Metzger (1999a) e Roy (2000) são exemplos de pesquisas recentes em interpretação na linha da sociolingüística interacional. Wadensjö (1998) desenvolve pesquisa sobre a interpretação nas línguas orais, e as demais sobre interpretação em Língua Americana de Sinais. Ao investigar a natureza interativa do ato interpretativo em situações diversas, tais como consulta médica e audiência judicial, Wadensjö (1998) conclui que o intérprete é um ator engajado na interação, resolvendo não apenas problemas de tradução, mas também problemas de mútua compreensão, em situações interativas. Para chegar a tal conclusão, a autora, inspirada nos princípios da sociolingüística interacional, principalmente na teoria de Goffman, propõe um modelo teórico especialmente adequa-

do para o estudo da interpretação na prática, conforme apresentarei mais adiante, a partir do qual Metzger e Roy desenvolvem suas pesquisas no âmbito da interpretação com língua de sinais.

Metzger (1999a) investiga o intérprete de ASL-ínglês no cenário interativo em entrevistas médicas. Examina dois encontros interpretados, sendo uma encenação e o outro um encontro real. Ao focar os enunciados produzidos pelos intérpretes em ambas as situações e após verificar as diferenças e semelhanças entre eles, Metzger observa que os intérpretes geram suas próprias contribuições discursivas na interação, tendo o poder para influenciar o discurso interativo; portanto, não são, simplesmente, condutores da interpretação. Desse modo ela questiona e discute a neutralidade como é entendida tradicionalmente, isto é, sem levar em consideração o aspecto humano do profissional intérprete.

Roy (2000) examina o papel do intérprete de ASL-ínglês em um encontro institucional entre um universitário e sua professora, analisando como o intérprete maneja o processo discursivo entre dois participantes que não falam a mesma língua (cf. 2000:13-22).

A análise de Roy evidencia a complexidade da natureza e estrutura do evento discursivo devido à inter-relação entre os participantes, seus objetivos, suposições, os caminhos que fazem emergir os pensamentos e a representação desses pensamentos pelos participantes, através da linguagem. Conforme a autora o evento interpretativo é uma troca entre a fala de três pessoas e todas contribuem, ativamente, para o resultado do evento. Em resumo, pesquisar a interpretação é verificar o que ocorre entre as três pessoas e como estas interagem. Em termos gerais, Roy conclui que o intérprete é um participante engajado

na interação, com direitos e deveres para consigo mesmo e para com os outros, no processo comunicativo. Os intérpretes assumem responsabilidades e delegam outras responsabilidades aos demais participantes. (cf. 2000:123).

Roy (2000) enfatiza que a formação do intérprete deve ser um esforço interdisciplinar, centrado no domínio de conhecimentos e habilidades como a base para a comunicação. Os alunos, diz a autora, devem aprender os significados daquilo que as pessoas comunicam umas com as outras, conhecendo as variações dos sentidos das palavras nas línguas que interpretam. Ela chama a atenção para o enfoque que, ainda, é dado pelos programas de formação de intérpretes que valorizam mais os detalhes da mensagem do que a natureza interativa do evento comunicativo. Roy defende que um programa para a formação do intérprete deve incluir: 1) as formas de participação do intérprete no processo discursivo; 2) a análise estrutural e funcional da língua; 3) a compreensão de como as pessoas criam significados dentro de sua vivência e estilo cultural, social e individual; 4) a inserção da dimensão interacional nos cursos de interpretação simultânea. Estas são algumas das contribuições do trabalho de Cynthia Roy em seu livro intitulado *Interpreting as a Discourse Process*.

É relevante chamar atenção para o fato de que a proposta de Wadensjö e, conseqüentemente, as pesquisas de Roy e Metzger têm bases teóricas semelhantes: todas se fundamentam essencialmente nos conceitos teóricos desenvolvidos por Ervin Goffman (1981), os quais exponho a seguir, apresentando, inicialmente, o que é proposto em sua obra *Forms of Talk* (1981). Na referida obra encontram-se os conceitos fundamentais para se entender o modelo teórico que Wadensjö desenvolve para o estudo empírico da interpretação como interação.

3.2.1 A TEORIA DE GOFFMAN

Forms of Talk de Erving Goffman (1981) é uma publicação que contém uma extensa análise das comunicações interacionais face-a-face em que o autor se detém, minuciosamente, nas trocas verbais e não verbais que aparecem em conversações. Goffman focaliza os estudos do comportamento humano como pertencente à linguagem, e, para Metzger (1999b), essa visão apresentada por Goffman em seu livro torna clara a distinção entre a interpretação de diálogo e a interpretação de conferência, fornecendo uma nova e básica abordagem para os estudos da interpretação em geral. (cf. 1999b: 327).

Entre os temas apresentados pelo autor, destaque, aqui, os constantes nos dois primeiros capítulos, em que Goffman trata dos modos e expressões que estão sempre presentes na linguagem face-a-face, sendo estes considerados como características do discurso interacional. Essas características são, respectivamente, a **ritualização**, o *status* de **participação**, e os **encaixes**. Ao analisar o diálogo, o autor demonstra como as seqüências de fala aparecem, denominando-as de **pares adjacentes** que, para Goffman, formam a unidade básica do discurso. Ao enunciado, turno e a sentença dá a denominação de *move*. No terceiro capítulo, Goffman amplia a noção do *status* de participação entre os interlocutores, descrevendo-os, detalhadamente, propondo a existência de um constante realinhamento do *status* de participação de cada interlocutor no decorrer de uma conversa.

Para Goffman existem comportamentos não conscientes na conversação, mas que são aprendidos e governados por regras. A estes comportamentos chama de **ritualização**, que po-

dem incluir: a) informações gestuais, tais como lance de olhar, mudança corporal; b) informações orais, tais como entonação pausas, reinícios de enunciados.

Esses comportamentos são traços do discurso interativo e elementos importantes tanto para o emissor como para o receptor. Eles são usados com frequência na interação, como estratégias para envolver o receptor durante o recontar de eventos ou experiências prévias, usando a linguagem de maneira teatral, com o propósito de auxiliá-lo a inferir sentidos não expressos verbalmente.

Uma outra característica do discurso interacional apresentada por Goffman é o *status* de **participação** na conversa. Para ele todos os integrantes de uma conversação possuem uma determinada posição em relação ao seu discurso e ao discurso do outro. Esse *status* não é fixo e pode ser designado pelos indivíduos que participam da interação. Para Goffman não existe participante neutro na interação, pois cada um tem o seu *status* de participação específico na conversa.

À terceira característica, o autor denomina de encaixe/acréscimo e se refere a uma interação em que falantes podem produzir enunciados que refletem as palavras de uma outra pessoa. Isto é, falantes podem construir o diálogo de outras pessoas, em outros momentos e espaços, utilizando suas palavras, e não somente as palavras que o outro tenha usado em seu discurso.

A unidade básica da interação é outra preocupação dos estudos de Goffman. Para o autor, a sentença, o enunciado e o turno são medidas insuficientes para identificar a unidade básica do discurso interativo. Ele discute que a interação entre duas pessoas não se constitui em monólogos paralelos, enquanto uma toma o turno da outra, na fala. Goffman sugere que existe uma natureza seqüencial na estrutura do discurso interativo,

nomeando essa unidade básica de *pares adjacentes*. Estes são constituídos de duas partes que estão relacionadas umas com as outras, cada parte oferecendo condições aos interlocutores de responderem ao que foi perguntado, fazendo uma conexão que torna possível ao receptor responder aos turnos subsequentes.

Para ilustrar, Goffman faz referência às saudações como exemplo claro dessa estrutura seqüencial, pois elas contêm uma primeira e segunda parte como se fossem encadeamentos. Isso pode ser constatado, também, no discurso interativo ocorrido em um bar, em que o freguês solicita: A: -“Me dá um café.” B: -“Leite e açúcar?” A: -“Só leite.” (Goffman, 1981:8). É possível verificar nesse exemplo que os dois pares adjacentes acontecem condensados em três turnos da fala, porque a primeira parte do primeiro par (a resposta para a primeira pergunta é “sim”), está implícita no enunciado. Para Goffman, na prática, enunciados parciais são suficientes para entendimento mútuo, tornando-se desnecessárias determinadas sentenças, as quais ficam implícitas; por isso ele sugere o *move* como unidade básica do discurso interativo. O *move* pode ser a sentença, o enunciado, o turno, mas, também, pode não ser nada disso. Um *move* pode ser expresso pelo silêncio, na medida em que as pausas são capazes de produzir significados no discurso, diz Goffman. O exemplo do diálogo no bar ilustra com clareza essa idéia, quando a afirmativa está implícita na pergunta seguinte, não sendo necessária a sua expressão pela palavra “sim”, mas o “sim” está presente.

O terceiro capítulo do seu livro é dedicado ao estudo denominado de *footing*, ou seja, **alinhamento**. Nesse estudo Goffman amplia a noção de *status* de **participação**, descrevendo a relação entre os participantes em uma interação, e exami-

nando o papel de todos os indivíduos presentes, onde ocorrem mudanças significativas de **alinhamento** entre falantes e ouvintes, considerando-se aspectos não verbais, como, por exemplo, a orientação corporal, tom de voz, entre outros. Goffman assim resume sua ilustração sobre as mudanças do *footing*, conforme quadro (4) a seguir:

QUADRO 4

Um esboço do conceito de *footing* – Goffman, 1981³⁰

- Trata-se do alinhamento, porte, posicionamento, postura, ou projeção pessoal do participante em uma conversa.
- Um determinado alinhamento pode ser mantido através de comportamentos que se estendem por mais ou menos tempo do que uma frase gramatical. Portanto, só a frase gramatical não é suficiente para perceber os implícitos prosódicos e não sintáticos.
- Existe um contínuo que passa por mudanças que são visíveis no posicionamento e outras que são alterações sutis de tom para se perceber.
- Existe uma alternância de código entre os falantes ou a presença dos marcadores de som estudados pelos lingüistas: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.
- A interação se caracteriza por uma delimitação através de uma fase ou episódio; o novo *footing* tem um papel limiar, que isola os dois episódios que estão sendo sustentados.

³⁰ Conforme tradução do texto original em *Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*, 1998 - Organizado por Branca Telles Ribeiro e Pedro M. Garcez. O tema *footing* está sendo tratado, inteiramente, com base na tradução citada.

O quadro anterior destaca, substancialmente, os aspectos sobre os quais Goffman sustenta seu estudo sobre o *footing*. Com base nesses componentes do discurso destacados, o autor assim define e resume o seu conceito sobre o que considera ser um *footing*, isto é, um novo **alinhamento** de um participante em uma conversa face-a-face:

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no **alinhamento** que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é uma mudança em nosso enquadre de eventos (Goffman, 1981/1998:75).

De acordo com essas palavras, Goffman segue argumentando que, para entender a sua idéia de *footing*, a noção tradicional de falante/ouvinte não é suficiente, pois esta noção restringe a fala à questão do som, quando para Goffman existem elementos menores e analiticamente coerentes, organizados pela visão, e até mesmo pelo tato. Ele diz:

No gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através de pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralingüística da gesticulação, na sincronia da mudança do olhar, na mostra das evidências de atenção (como na olhada à meia distância), na avaliação de absorção através de evidência de envolvimento colaterais e expressões faciais, - em todas estas instâncias é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante quanto para o ouvinte. (Goffman, 1981/1998:75).

A partir desse detalhamento, o autor desenvolve uma discussão em que caracteriza a conversa como “um encontro social”, justificando que os participantes nesse contexto tomam, naturalmente, rituais, como saudações, despedidas, estabelecendo ou encerrando um dado envolvimento de forma oficial, aberta e ratificada. Mesmo que ninguém fale, os participantes estarão em “estado de conversa”, pois nessa relação eles sustentam os seus envoltimentos naquilo que está sendo dito, garantido que esses momentos de silêncios não sejam longos e que apenas uma pessoa fale, de cada vez.

Goffman se estende ainda mais na caracterização da conversa e na reflexão sobre outros aspectos como os chamamentos para que alguém interaja conosco. Além destes, o tópico, a recapitulação de informações compartilhadas para os novos participantes, e o papel dos “pré-encerramentos” vão depender da unidade como um todo de uma conversa, que Goffman chama de unidade de atividade. No entanto, para o autor isso não serve de base para uma análise da conversa, pois haverá muitos momentos em que os encontros estarão entrelaçados uns nos outros, não permitindo que a unidade de atividade da fala seja autônoma.

O autor entende que existem diferenças na maneira como cada um participa de uma conversa. Descreve, minuciosamente, essa condição e, ao examinar o momento de fala, estabelece diferenças para a condição oficial de **participante ratificado** no encontro, pois um **participante ratificado** em um encontro pode não estar escutando uma conversa, enquanto alguém que esteja escutando pode não ser um **participante ratificado**. Existem, ainda, pessoas que têm acesso ao encontro no âmbito visual

e auditivo e, mesmo não sendo ratificados, são percebidos pelos participantes oficiais: são os **circunstantes**. Se esses circunstantes acompanham a conversa por algum tempo, ou captam fragmentos dela, sem intenção, eles se tornam ouvintes por acaso; e, se em algumas ocasiões esses **circunstantes** ou ouvintes por acaso tentarem acessar a conversa através de uma provocação, eles serão **intrometidos**.

Goffman deixa claro que mesmo os observadores para os quais a conversa, o tópico, não está sendo dirigido, mesmo estes podem causar impacto na produção do discurso interativo. Vai o autor mais além, demonstrando que, na conversa entre duas pessoas, o **ouvinte ratificado** poderia ser aquele para quem o discurso está sendo dirigido, isto é, ele seria sempre o **participante ratificado**. Mas, nem sempre é assim que acontece quando o encontro possui três ou mais participantes oficiais. Em tais circunstâncias, o falante poderá dirigir seu comentário ao círculo, enquanto abarca a todos com a visão; porém, em alguns momentos, ele dirigirá suas observações a um dos ouvintes em especial. Dessa maneira é necessário diferenciar o **participante endereçado do não endereçado** entre os ouvintes oficiais, enfatiza Goffman, pois “[a]s relações entre esses interlocutores são complicadas, significativas e pouco exploradas”. (1981/1998:78).

Considerando que são admitidos na cena do encontro os **circunstantes** e/ou mais de um **interlocutor ratificado**, surge, então, uma conversa do tipo **comunicação subordinada** em que o tempo e o tom desses interlocutores produzem uma interferência mínima à “conversação dominante” que está nas proximidades. Goffman ilustra essas situações com a conversa informal no local de trabalho, em que os indivíduos estão

engajados em um **comunicação subordinada**, naturalmente, sem dissimular que estão mantendo esse tipo de conversação, enquanto existe uma tarefa em andamento. É, nesse momento, que acontece o **jogo paralelo**, uma **comunicação subordinada** de um sub-grupo de **participantes ratificados**; há, ainda, o **jogo cruzado** que é a comunicação entre os **participantes ratificados** e **circunstantes**, e, finalmente, o **jogo colateral** que são palavras, respeitosa e murmuradas, entre os **circunstantes**, marcadas por um tom pedante. Essas três formas, diz Goffman, são formas culturalmente instigantes de comunicação com marcadores gestuais e padronizados. O autor estende sua análise para o momento em que há uma tentativa de dissimular a **comunicação subordinada**. É nesse momento que, segundo Goffman, ocorre o **conluio**. Este é realizado de várias maneiras: a) pela dissimulação da **comunicação subordinada**; b) pela simulação de que as palavras não ouvidas pelos participantes excluídos são inofensivas, despidas de algum valor; b) ou dirigindo palavras, ostensivamente, a todos os participantes, entretanto, apenas alguns entenderão seu significado adicional. Junto ao **conluio** vem a **insinuação**, quando o falante dirige suas palavras a um **interlocutor endereçado**, encobrendo o significado de suas observações que têm como alvo mais alguém, além do **interlocutor endereçado**, e é, geralmente, desaprovador e dirigido para ser captado pelo alvo, seja ele qualquer um dos interlocutores: **endereçado**, **não endereçado**, ou um **circunstante**.

Goffman segue nesse estudo aprofundando o significado da conversação nos momentos em que os participantes estão em silêncio, mas, ainda assim, mantém o que o autor chama de “estado aberto de fala”, momento em que a fala pode existir ou não. Esse estado aberto de fala é para Goffman uma situa-

ção peculiar intermediária, pois não se enquadra em nenhuma das mencionadas acima. Ao considerar a dinâmica da **participação ratificada** na conversa, Goffman se detém na abertura e encerramento de um encontro. Após minuciosa descrição desses rituais em que os participantes se lançam durante a conversa, o autor chama a atenção para o fato de que a noção de **circunstante** altera a referência do encontro, e, este, passa a ser mais abrangente, uma “situação social” onde os presentes estão ao alcance visual e auditivo um dos outros. Esse modo de estar na conversa altera, modifica o modo, até mesmo o conteúdo da fala dos interlocutores quando diante de **não ratificados**. Quando falamos algo que foi dito por outro, fazemos questão, também, de dizer se esse algo foi ouvido como **interlocutor ratificado** ou não.

Não é possível descrever o papel ou função de todos os membros do agrupamento social a partir do exame da fala de um indivíduo específico, conclui Goffman. Portanto, é necessário olhar a relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução na conversa. A essa relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução, Goffman chama de **estrutura de participação**, para esse ou qualquer outro momento de fala, onde os falantes se constituirão como participantes, de forma diferenciada, estabelecendo a **estrutura de participação** segundo a qual orientarão as suas falas.

Mesmo assim, ainda não será possível conhecer, verdadeiramente, a **estrutura de participação** em si, tomando como base a conversa como contexto único de fala. Goffman sugere que é preciso substituir a noção de encontro conversacional pela noção de **situação social** na qual o encontro acontece. Nessa fase do estudo, Goffman focaliza as palavras quando es-

tas estão integradas às várias ocasiões como no tribunal, na conversa padrão, em consultas pediátricas com a presença de mãe e filho, no contato formal do trabalho, no contato passageiro entre dois estranhos, etc., destacando que as palavras podem fazer parte de uma atividade coordenada e não de uma conversação, pois o que torna as elocuições significativas é um suposto interesse comum em realizar uma atividade em curso de acordo com um plano global. Essa é a origem do significado das elocuições; não se pode ignorar a importância das palavras em um dado contexto. Portanto, a noção de encontro conversacional não é suficiente para entender o contexto no qual as palavras são faladas porque existem os momentos de silêncio em que não há fala nenhuma, fato este que deve ser considerado em um estudo. Goffman passa, então, a examinar, com um novo olhar, a noção de *falante*.

O autor focaliza a produção e recepção dos enunciados, propondo que, quando o indivíduo produz um enunciado, esse indivíduo pode estar animando suas próprias palavras, idéias, e posições, e, às vezes, as palavras de outras pessoas. Goffman exemplifica argumentando que, quando uma pessoa apresenta um artigo de um outro colega, que não pôde estar presente em uma conferência, ele estará usando suas palavras, mas não as suas próprias idéias e proposições.

Em seu trabalho sobre *footing*, Goffman mostra que um “falante” pode assumir um outro papel no discurso interativo. Ele divide a noção de “falante” em três papéis, com base em características distintas: a) **animador**, como o falante que funciona essencialmente como uma máquina de falar; b) **autor**, que é o responsável por originar o conteúdo e a forma do enunciado; c) **responsável**, aquele que se responsabiliza por originar

o conteúdo, a forma do enunciado, sendo responsável e se comprometendo com o que está sendo dito.

Para Goffman as noções acima podem esclarecer o que chama de **formato de produção** de uma elocução, mas, mesmo assim, existe uma superposição implícita de papéis na noções de ouvinte, isto é, na **estrutura de participação** e nas noções de falante, isto é, na **estrutura de produção**. Goffman considera, então, que o perfil da **estrutura de participação** (relação de todas as pessoas no agrupamento, com uma dada elocução), e o **formato de produção** (animador, autor e responsável), formam a base estrutural para se analisar a mudança de *footing*, desde que seja acrescentada a direção dada pela Lingüística para que não se perca o essencial da fala, suas sutilezas, e o caráter auto-referencial e anárquico do discurso. Embora a Lingüística forneça subsídios úteis para lidar com as citações diretas e indiretas do discurso, isso não basta para esclarecer de que outras maneiras os **animadores** transmitem palavras que não são as suas próprias. Goffman conclui que não é possível saber o significado do **formato de produção**, sem que se aceite a função do **encaixe** em partes consideráveis da fala porque, quando fazemos opção por dizer algo com as palavras do outro, nesse momento estamos mudando o nosso *footing*. Ser “narrador”, ou “ouvinte de história” são *status* de participação em que os participantes se alternam, mudando assim os seus *footings*. Entretanto, não é somente dessa forma que as mudanças de *footing* acontecem, continua Goffman. A narração de histórias exige que o narrador encaixe as locuções e ações dos personagens em suas próprias locuções; nesse momento o narrador se retira do **alinhamento** de falante comum passando para um outro *footing*. Outros tipos de mudança de *footing*

ocorrem pelas necessidades do narrador de recapitular a história para recém-chegados, incentivar a expectativa do desfecho, caracterizar os diversos personagens da história, corrigir algo já dito, evitando comprometer o contexto, a adequação da sequência temporal, a construção dramática, etc., a “[c]ada aumento ou diminuição de superposições – a cada movimento mais próximo ou mais afastado do ‘literal’- traz consigo uma mudança de *footing*”, diz o autor. (Goffman, 1981:95)

Dessa forma, Goffman demonstra que as estruturas nas quais as palavras são ditas vão além de uma simples conversa, sendo sempre possível incluir encaixar, um **alinhamento** em outro. O autor conclui reafirmando que é a Lingüística que ajudará a encontrar o caminho para uma base estrutural de análise do *footing*, fornecendo as pistas e marcadores para sua identificação.

A teoria de Goffman tem se constituído em base para compreender a tarefa do intérprete no contexto interativo. Os detalhes e as limitações dos rituais implícitos no discurso interativo, apresentados por Goffman, têm possibilitado abordagens inovadoras para as teorias e pesquisas na interpretação do diálogo.

Metzger (1999a) declara que a riqueza de informações de Goffman sobre as nuances do discurso interativo nos encontros de dois ou múltiplos participantes, e as suas aplicações em relação à estrutura do discurso interativo, fornecem um novo enfoque para a discussão sobre a interpretação dessas interações.

Em consonância com a teoria de Goffman, Wadensjö (1989) desenvolve seu modelo interacional para a interpretação, o qual apresento a seguir.

3.2.2 O MODELO TEÓRICO DE WADENSJÖ

Em seu livro, intitulado *Interpreting as Interaction*, Wadensjö (1998) apresenta uma extensa, profunda e nova abordagem sobre a interpretação de conversa face-a-face em encontros institucionais, reais. A autora examina como os intérpretes e as partes principais combinam suas atividades conversacionais, criando e respondendo os enunciados e ações de cada um. Wadensjö utiliza, para isso, dados empíricos coletados em encontros interpretados de sua própria experiência profissional, bem como de outros encontros em cenários diversos, tais como: consulta médica, tribunais de justiça e entrevistas com assistentes sociais.

A base teórica do seu trabalho está centrada na análise da **estrutura de participação** e a natureza da organização social, conforme visto em Goffman (1981), e na teoria dialógica da linguagem e interação do trabalho de Mikhail Bakhtin (Volochinov), (1979/1986, 1981, 1984, 1990), conforme seu registro. O dialogismo *versus* o monologismo, argumento básico para afirmar a natureza do discurso e da mente, conforme Bakhtin, é a perspectiva dominante em seu trabalho. A relevância da perspectiva dialógica para investigações do intérprete-mediador em conversa fica evidente e clara no trabalho de Wadensjö.

Com base em uma visão de que os intérpretes são como atores engajados na interação resolvendo problemas, não apenas de tradução, mas, também, problemas de mútuo entendimento em situação interativas, Wadensjö especula que os intérpretes criam gêneros de fala.

3.2.2.1 O FORMATO DE RECEPÇÃO DE WADENSJÖ

A visão, apresentada por Wadensjö, da natureza complexa da participação do intérprete/mediador no encontro interpretado é vital para se analisar, analogicamente, a intrincada tarefa de interpretar em sala de aula. Portanto, é relevante descrever como a autora explora a complexidade que existe no papel do “ouvinte”, ao desenvolver a noção de **formato de recepção** como correspondente ao **formato de produção**, ampliando, assim, o conceito de “ouvinte” estudado por Goffman (1981). Como visto, Goffman dá conta, em sua noção de **estrutura de participação**, da complexidade inerente à participação dos falantes em uma conversa propondo as seguintes categorias de papéis: **animador**, **autor** e **responsável**. Para Wadensjö o estudo analítico de Goffman ilumina, sobremaneira, as relações dialógicas da fala na interação. (cf.1989:88)

É desse conceito de **formato de produção** da parte do falante que Wadensjö desenvolve a noção correspondente de **formato de recepção**. Através de tal concepção, a autora explora a complexidade do papel do ouvinte, que, segundo ela, pode estar comprometido com três diferentes modos de ouvir durante uma interação: ouvir para repetir como um **repórter**; ouvir para responder como um **respondedor**³¹; e ouvir para resumir como um **recapitulador**. Aliando a proposta de Goffman à sua, Wadensjö configura os vários papéis que os participantes de uma conversa podem exercer durante uma interação, como ilustra o quadro (5) a seguir:

³¹ A palavra “respondedor”, apesar de pouco comum no português, está sendo usada no sentido dado ao papel que é tomado por alguém para responder em uma situação interativa conversacional. A palavra no original em inglês é *responder*.

QUADRO 5

<p>formato de produção (1981:87)³² o falante de Goffman</p>	<p>formato de recepção (1989:91-92) o ouvinte de Wadensjö</p>
<p>papéis que podem ocupar no paradigma conversacional</p>	<p>papéis que podem ocupar na interação</p>
<p>animador – máquina de falar, corpo envolvido numa atividade acústica, indivíduo engajado no papel de produzir elocuições;</p> <p>animador e interlocutor são partes de um mesmo nível e método de análise, isto é, não são papéis sociais e sim nódulos funcionais num sistema de comunicação;</p> <p>autor – alguém que seleciona os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados; autor das palavras que são ouvidas;</p> <p>responsável – alguém que verbaliza opiniões/crenças; está envolvido, comprometido, com as palavras enunciadas. Neste caso a pessoa ocupa um papel uma identidade social específica.</p>	<p>repórter – ouvir para repetir as palavras exatas do enunciado de outra pessoa; papel raro de se endereçar a alguém, a não ser em situações formais como, por exemplo, repetir uma lição;</p> <p>respondedor – ouvir para responder ao falante; ao desejar passar o turno, utiliza estratégias como fixar o olhar para confirmar se a pessoa aceita ou não ser endereçado;</p> <p>recapitulador – ouvir para resumir o que foi dito por alguém quando este o autoriza, previamente, através do tom de voz.</p>

³² Conforme texto traduzido em Sociolinguística Interacional, organizado por Branca Telles Ribeiro e Pedro M. Gracez, constante na bibliografia.

A distinção entre os papéis de produção permite que sejam caracterizados, de maneira específica, os momentos em que os falantes apresentam suas próprias opiniões e atitudes e aqueles em que expressam opiniões e atitudes dos outros. De maneira semelhante, como diz Wadensjö a distinção dos diferentes modos de “ouvir” permite que se demonstre como os indivíduos revelam “[s]uas próprias opiniões e atitudes em relação a direitos e deveres na interação.” (1998:91-92). Um modo de ouvir não exclui, necessariamente, o outro, mas o modo como a pessoa responde indica que espécie de ouvir é predominante ou qual aspecto de ouvir é o foco num dado momento da interação.

A dinâmica dos encontros interpretados, explorados por Wadensjö, e a aplicação dos modelos de **formato de produção** e **formato de recepção** são, também, relevantes para entender melhor as diferentes posições que os participantes podem ocupar na interação. De acordo com tais modelos, é possível pensar o “ouvir” e o “falar” do intérprete da seguinte maneira:

a) como **repórter**, papel em que o intérprete transmitiria um enunciado apenas no sentido restrito de **animador** da fala de alguém. Este é o modo como muitos concebem a função do intérprete, alerta Wadensjö;

b) como **autor**, papel em que necessariamente sempre atuam os intérpretes;

c) como **recapitulador**, papel em que o intérprete funciona por mandato e assume a responsabilidade de compor novas versões de enunciados; ou seja, profere suas **transladações**³³ como **animador** e **autor**, mas não como **principal** (ou como

³³ Transladação é um termo que está sendo utilizado, pela primeira vez, para a traduzir o conceito de *rendition* usado por Wadensjö (1998), conceito este que se encontra na seção 3.2.2.3. Esse termo, ao ser consultado, foi considerado por professores do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ, como adequado à concepção de Wadensjö, sendo por mim escolhido sob a orientação da prof.^a Aurora Neiva.

responsável conforme tradução acima), papel este normalmente exercido pelo falante precedente.

d) como **respondedor**, papel em que, ao assumi-lo espontaneamente ou por designação de alguém, o intérprete se reporta ao que está sendo enunciado como se fora ele seu destinatário último – por exemplo, ao negociar clareza, na preparação da interpretação seguinte, o intérprete transmite o enunciado imediatamente precedente como se dele fosse seu destinatário direto.

Segundo Wadensjö, tal caracterização revela que, embora, teoricamente, apenas os interlocutores aos quais o intérprete presta seu serviço, ou seja, os chamados “interlocutores primários”, sejam considerados **principais**, a realidade da interação mediada por intérprete é bem mais complexa, podendo o intérprete se colocar como destinatário, como, por exemplo, no caso em que atua no papel de **respondedor** (cf.1998:93). No quadro (6) tal complexidade se revela com maior clareza:

QUADRO 6

O formato de recepção: intérprete “ouvinte” e “falante” na interação Wadensjö (1998:93)

<p>repórter: papel normalmente identificado com sua função de intérprete, mas pode exercer outros durante a transmissão da mensagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – no sentido restrito de “animador”, da fala de alguém; – como “autor”, os intérpretes sempre funcionam nesse papel, por necessidade de ofício; é autor das palavras que são ouvidas.
---	--

<p>“recapitulador”: esse papel é realizado por mandato, exigência da função dos intérpretes que têm a responsabilidade de compor novas versões de enunciados</p>	<p>– como “animador” e “autor”, mas, não como “principal”. Obs.: teoricamente os interlocutores primários estarão sempre no papel de “principais”.</p>
<p>“respondedor”, nesse papel os intérpretes transmitem enunciados em andamento como se fossem seus destinatários últimos.</p>	<p>– por exemplo, ao negociar clareza, na preparação da interpretação seguinte, os intérpretes transmitem o enunciado imediatamente precedente como se fosse seu destinatário direto.</p>
<h3>CONCLUSÕES</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> • o papel social do intérprete e o papel que ele desempenha na atividade de interpretar são realizados através da interação com os outros participantes; • os intérpretes são ouvintes e falantes dentro das trocas de posições em suas próprias participações, mudando de narrador para coordenador da interação; • os intérpretes trocam o nível e o grau de suas participações na interação. 	

As conclusões de Wadensjö são altamente significativas porque elas mudam, de maneira radical, uma visão corrente sobre o que os intérpretes fazem quando interpretam. Segundo Roy (2000), o modelo de Wadensjö permite que se conceba o processo discursivo em que atua o intérprete em toda sua

complexidade; desta forma fornece elementos fundamentais para que o ensino da interpretação e a certificação prática dos intérpretes seja repensada.

Além do **formato de recepção** do intérprete, o modelo teórico de Wadensjö propõe outros conceitos fundamentais para os estudos da interpretação em seus diversos contextos.

3.2.2.2 O INTÉRPRETE COMO TRADUTOR E COORDENADOR

Em seu estudo empírico da interpretação de diálogos, também conhecida como interpretação bilateral, comunitária, de *liaison* ou de serviço público (cf. Estarneck 2003: 27-32), Wadensjö (1998) apresenta uma taxonomia de tipos e subtipos de enunciados gerados neste contexto de comunicação mediada por intérpretes. Partindo da concepção dialógica de linguagem, proposta por Bakhtin (cf. Wadensjö 1998:36-47), a autora retoma as noções tradicionais de “texto fonte” e “texto alvo”, usadas para se falar, primeiramente, da tradução escrita, para conceber duas unidades básicas do ato da interpretação:

a) os **enunciados originais**, que são os enunciados expressos pelos interlocutores cujas falas são interpretadas por um intérprete (doravante identificados como **interlocutores interpretados**, ou apenas como **o(s) interpretado(s)**);

b) os **enunciados do intérprete**, que são os enunciados emitidos pelo intérprete.

Diferentemente da maioria dos estudos da tradução e da interpretação, que ou se orientam pelo “texto fonte”, enfocando “a maneira como o trabalho de um determinado tradutor ou

intérprete depende do conteúdo e da intenção do ‘texto fonte’ e estes reflete”, ou se baseiam primordialmente no “texto alvo”, investigando como as interpretações são influenciadas pela cultura alvo, Wadensjö se inspira na dicotomia “texto fonte” e “texto alvo” para caracterizar as unidades supra-citadas sem se orientar por apenas uma delas. Para a autora, os **enunciados originais** e os **enunciados do intérprete** devem ser vistos numa perspectiva de interdependência. (Wadensjö 1998: 103-104).

Em sua proposta, Wadensjö compara os **enunciados originais** com os enunciados subseqüentes, isto é, os **enunciados do intérprete**. Como resultado, ela identifica **aproximações** e **divergências** entre eles. Nesse ponto de seu estudo, a autora se volta para a análise do potencial interacional das funções dos diferentes tipos de enunciados encontrados, explorando as diversas interdependências existentes entre os enunciados dos interpretados, ou seja, os **enunciados originais**, e os **enunciados do intérprete**, organizando, desse modo, uma classificação para esses tipos de “textos curtos”, como passa a denominá-los.

Para Wadensjö, os enunciados dos intérpretes realizam duas funções centrais na interação: **traduzir** (*translating*) e **coordenar** (*coordinating*) os enunciados dos participantes principais, ou seja, dos interpretados. Essas funções colocam os intérpretes como participantes ativos na interação, pois eles necessitam entender tudo que é dito, e, dessa maneira, estão em uma posição única, exercendo um certo controle da situação interativa. Dessa forma, o “eu” do intérprete, conforme explica a autora, irá influenciar, até certo ponto, a situação comunicativa entre os participantes que estão sendo interpretados.

De acordo com Wadensjö, os **enunciados do intérprete** podem aparecer com as seguintes funções, para:

- influenciar a progressão da interação;
- influenciar a substância da interação;
- regular a interação (distribuição de turnos da fala; velocidade);
- determinar a distribuição da fala em enunciados *confidenciais versus* não *confidenciais*;
- lembrar aos participantes, implícita ou explicitamente, do modo como se prefere trabalhar;
- gerar e compartilhar, em algum nível, um foco discursivo comum na interação;
- manter o encontro dentro de uma determinada concepção, como, por exemplo, de consulta médica ou de interrogatório policial;
- manter o encontro como sendo essencialmente um evento mediado por intérprete (1998:105).

Para a autora, aspectos das funções de **tradução** e de **coordenação** estão presentes, simultaneamente, na interpretação de diálogo, e a presença de um não exclui a do outro. Na verdade, a **tradução** e a **coordenação** se condicionam mutuamente; porém, para conhecer melhor o seu funcionamento, Wadensjö desenvolveu um minucioso estudo dos **enunciados interpretados** em um encontro real, classificando-os de acordo com um modelo simples que denominou de **tipos de textos curtos mutuamente compatíveis**. Esses tipos de textos foram analisados por Wadensjö sob as duas perspectivas: do ponto de vista da **tradução** e do ponto de vista da tarefa de **coordenação** do intérprete, sempre em um encontro real, com o intérprete atuando na situação de interação.

3.2.2.3 A INTERPRETAÇÃO COMO TRADUÇÃO

Ao analisar a maior parte dos **enunciados do intérprete**, Wadensjö verifica que estes são reformulações dos enunciados **originais** e denomina os **enunciados dos intérpretes** como **transladações** (*renditions*). A **transladação** é definida como um texto contínuo que corresponde a um enunciado falado por um intérprete, com base no **original**, isto é, no enunciado imediatamente precedente. Todos os enunciados falados por um interlocutor interpretado são considerados como **originais**. No entanto, é importante deixar claro que uma **transladação** pode relatar os **originais** de diversas formas, resultando, assim, na classificação de subcategorias que veremos a seguir, conforme os estudos denominados pela autora de taxonomia dos enunciados do intérprete.

Do estudo dos enunciados **transladados** (comparando-se **originais** e **enunciados do intérprete**) resulta a seguinte classificação:

a) **Transladação próxima do original** (*close renditions*). Se dá quando o conteúdo e o estilo do enunciado de origem estão, claramente expressos no enunciado **transladado**. Para a autora, um enunciado **transladado** é sempre um segundo enunciado e será sempre uma nova versão do original.

b) **Transladação expandida** (*expanded renditions*), isto é, aumentadas. É um texto que acrescenta ao enunciado original mais informações claramente expressas.

c) **Transladação reduzida** (*reduced renditions*). É um texto que apresenta menos informações claramente expressas do que as do discurso original.

d) **Transladação por substituição** (*substituted renditions*). Consiste da combinação de uma **transladação expandida** e uma **reduzida**.

e) **Transladação resumida** (*summarized renditions*). É um texto que corresponde a dois ou mais textos originais, e, às vezes, é fornecido por um mesmo interlocutor ou falado por diferentes indivíduos. Às vezes o **enunciado do intérprete** e o do **original** podem, juntos, oferecer informações que são resumidas com sucesso na **transladação** seguinte.

f) **Transladação de duas ou mais partes**. Este tipo de **transladação** consiste de dois enunciados do intérprete que correspondem a um enunciado do original, que é dividido em duas partes por meio de um outro **enunciado original**, cujo conteúdo proposicional não é refletido na **transladação**.

g) **Não transladação**. É um enunciado de iniciativa e responsabilidade do intérprete e que não corresponde à tradução do **enunciado do original**.

h) **Transladação zero**. Acontece quando o **enunciado original** não é traduzido pelo intérprete.

Conforme explica Wadensjö, as quatro primeiras **transladações** correspondem a apenas um **enunciado original**, enquanto que as demais se relacionam aos **originais** de maneira não biunívoca (1998: 106-108)

3.2.2.4 A INTERPRETAÇÃO COMO COORDENAÇÃO

Conforme apontado anteriormente, Wadensjö argumenta que os **enunciados do intérprete** têm como característica solucionar problemas de tradução e de comunicação. Na função tradutória, tais enunciados solucionam as diferenças linguísticas entre duas línguas em uso, como também as diferenças sociais entre duas ou mais línguas utilizadas no evento. Para ela é necessário, também, determinar se, em seus enunciados, o intérprete está se orientando pelo próprio texto ou pela

interação em si. Uma ou outra orientação pode ser mais, ou menos, visível no discurso.

Segundo Wadensjö, quando se verifica, sob a ótica da tradução, que os **enunciados do intérprete** não têm contrapartida nos **originais**, a autora entende que eles podem ser considerados como **não transladação**, indicando, assim, uma **orientação interacional** na execução dessa tarefa. Este critério de classificação também pode ser utilizado para indicar se a função de coordenação da interação é explícita ou implícita. Desse modo, os **enunciados do intérprete**, em seus diversos tipos de **transladação** e do ponto de vista da **coordenação**, podem ser entendidos como **coordenação implícita** ou **coordenação explícita**.

3.2.2.5 INTERPRETAÇÃO: COORDENAÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Os **enunciados do intérprete** como **coordenação implícita**, de acordo com Wadensjö, acontecem a todo momento, em uma simples conversa mediada por intérprete. Tudo que o intérprete diz, em todos os momentos, representa uma maneira de lidar com a tarefa de coordenação. O intérprete prepara o participante endereçado para receber maior ou menor quantidade da fala dos outros, elicitando a fala de cada um, e, em última análise, selecionando o próximo falante. A substância e o desenvolvimento da fala determinará uma maior ou menor contribuição do intérprete quando media uma interpretação.

Os **enunciados do intérprete** como **coordenação explícita** são aqueles enunciados emitidos com a finalidade específica de realizar a coordenação da tarefa de interpretação. Esses enun-

ciados não possuem correspondentes nos **originais** e aparecem para reduzir as diferenças entre duas línguas em uso.

Nesse caso, quando ocorrem **enunciados do intérprete** como **coordenação explícita**, o intérprete normalmente dá um tratamento isolado às palavras e aos enunciados de uma das línguas, tratando as seqüências de fala como objetos, caracterizando-se, aí, uma abordagem **orientada pelo texto**, segundo definição da autora. Dessa forma, iniciativas **orientadas pelo texto** poderiam ser realizadas, por exemplo, para solicitar algum tipo de esclarecimento, para pedir tempo para traduzir, solicitando que parem de falar, ou para fazer comentários sobre as traduções (1998:110). Em outros momentos, os intérpretes podem estar mais interessados em reduzir as diferenças de perspectiva entre os participantes em um encontro interpretado. Em primeiro lugar, eles se esforçam, principalmente, no sentido de fornecer e manter as condições para uma comunicação compartilhada e ativa entre os **interlocutores interpretados**, isto é, os participantes principais. Esse comportamento indica uma abordagem **orientada pela interação**. Assim sendo, iniciativas do intérprete **orientadas pela interação** podem ser realizadas com propósitos diversos: para pedir que a ordem das tomadas de turno seja observada, para convidar as partes para que iniciem, continuem ou interrompam suas falas, ou, então, para pedir que informações, anteriormente solicitadas, sejam fornecidas (1998:110).

A autora demonstra que o intérprete influencia a substância e desenvolvimento da fala, e que sua tarefa pode ser realizada com sucesso, através de **coordenação implícita** e **coordenação explícita**. A habilidade do intérprete é que irá marcar uma diferença significativa em relação ao equilíbrio entre **orientação pelo texto** e **orientação interacional**.

Wadensjö continua seu estudo, através da análise de dados empíricos, descrevendo detalhadamente como os vários tipos de enunciados **transladados** pelo intérprete podem ser detectados na prática, fornecendo, assim, um panorama completo da atuação do intérprete, que é pautada não só por um texto oral, como também por comportamentos e atitudes que vão além do que é expresso verbalmente, mas que fazem parte da fala humana, conforme argumenta Goffman (1981).

Ela demonstra que a interpretação face-a-face está constituída por duas atividades interdependentes e intimamente relacionadas: **tradução** e **coordenação**. A proposta de Wadensjö, descrita aqui, constitui um importante arcabouço teórico para os estudos da interpretação, pois vem iluminar nossa maneira de abordar e, conseqüentemente, compreender como os intérpretes, através dos enunciados que produzem, atuam durante um encontro interpretado, auxiliando, numa análise, a visualização das funções exercidas por esses profissionais. Particularmente, no caso desta pesquisa, fornece subsídios teóricos fundamentais para a compreensão de como se dá, na realidade, a participação do intérprete de LIBRAS em sala de aula inclusiva.

Wadensjö (1998) nos proporciona um grande mapa ilustrativo dos **enunciados do intérprete**, fornecendo condições claras para se entender como se processa sua prática no momento em que produz os diversos tipos de **transladação**.

Entendendo que, em tudo o que o intérprete diz, em todos os momentos, ele estará envolvido na tarefa de **coordenar implícita** ou **explicitamente** (cf.1998: 109) a fala dos diversos participantes em um encontro face-a-face, acredito que, ao identificar essas funções em relação aos **enunciados do intérprete**

de LIBRAS, possa vir a compreender o papel que ele assume, em seus diferentes **alinhamentos** (*footing*) (cf. Goffman 1981), diante de si mesmo e diante dos demais participantes, no espaço interacional de uma sala de aula inclusiva.

Além dos conceitos teóricos relatados até agora, há, também, que se buscar subsídio para que se possa caracterizar o que acontece no espaço interativo da sala de aula e, desta maneira, analisar adequadamente a atuação do intérprete de língua de sinais focado nesta dissertação. É nos desdobramentos dos conceitos de **enquadre** e **esquema**, propostos por Tannen e Wallat, que encontro as bases necessárias para este estudo.

3.2.3 TANNEN E WALLAT: ENQUADRES E ESQUEMAS

Entendendo o cenário da sala de aula inclusiva como um espaço de relação interacional entre professor e alunos e de construção social do conhecimento (cf. Moita Lopes, 1996a:95-96), o professor regente, alunos que ouvem, alunos surdos e intérprete de LIBRAS deveriam interagir visando o alcance desses objetivos.

A presença do intérprete nesse espaço tem levantado polêmicas, conforme apontado anteriormente, sendo este um cenário novo e ainda desconhecido quanto à forma de atuação do intérprete. Esta pesquisa focaliza os papéis assumidos pelo intérprete de LIBRAS nesse espaço interativo, pois o intérprete não é um elemento neutro nessa interação; pelo contrário, é um participante ativo durante todo o processo interpretativo, conforme já apresentado por Wadensjö (1998), Metzger (1999a) e Roy (2000).

Para compreender a atuação do intérprete é necessário examinar o todo dessa situação interativa, em que professor regente, alunos surdos e ouvintes estão contribuindo, através de suas falas, para o desempenho do profissional intérprete em sua tarefa de interpretar.

Metzger (1999a), ao examinar encontros interpretados em ASL (Língua Americana de Sinais) aplicou a teoria de **enquadres** e **esquemas** para entender como tais conceitos se relacionam entre si. Ela constatou que tanto os intérpretes como os demais participantes levam, individualmente, seus próprios **enquadres** e **esquemas** para o encontro interpretado (cf. pp. 57, 66 e 88).

Para dar conta do que se passa em uma interação com a presença do intérprete de LIBRAS, em sala de aula, isto é, para se conseguir trazer à superfície a complexidade das relações interativas existentes nesse cenário, recorrerei aos conceitos de **enquadre** e **esquema** conforme propostos por Deborah Tannen (1979) e Tannen e Cynthia Wallat (1987/1998). De acordo com Tannen (1979), para que as coisas do mundo façam sentido para nós, é necessário que estabeleçamos conexões entre elas, entre as coisas presentes e outras já experienciadas.

Em revisão da literatura realizada pela professora Vera Paredes em aulas sobre o Discurso Oral, ano 2000, se discutiu e analisou as noções de *script*, *frames*, e *schema*, conforme Deborah Tannen (1979). De acordo com a autora esses conceitos são entendidos como estruturas de expectativas, baseadas em experiências passadas. Isso é aprendido por nós em cada cultura. Essas estruturas podem ser vistas na forma lingüística superficial de narrativas; elas também filtram e dão forma à percepção que o indivíduo tem daquilo que está acontecendo

num dado momento da interação. A existência dessas estruturas é comprovada através de evidências lingüísticas e paralingüísticas.

Entretanto, Tannen declara-se insatisfeita com o uso dos diversos conceitos para **enquadre** e **esquema** nas áreas da: Lingüística, Inteligência Artificial, Psicologia Cognitiva, entendendo que os mesmos não dão conta da profundidade dos estudos de Goffman (1981) sobre os tipos de enquadres. Essa insatisfação é motivadora para os seus estudos com Cynthia Wallat (cf. 1987:123).

3.2.3.1 ENQUADRE DE INTERPRETAÇÃO E ESTRUTURA DE CONHECIMENTO

Tannen e Wallat (1987/1998), portanto, ampliam a discussão de **enquadre** em duas categorias: **enquadre de interpretação**, de natureza interacional, e **estruturas de conhecimento**, a que as autoras se referem como **esquema**.

Para Tannen e Wallat, a noção interativa de **enquadre** “[r]efere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem.” É o comportamento dos participantes na interação que torna possível entender o sentido do que dizem, pois “[o]s enquadres emergem de interações verbais e não verbais e são por elas construídas” (1987/1998:124).

Como **esquema de conhecimento**, as autoras se referem “[à]s expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo (...)” (1987/1998:124). As experiências anteriores, o conhecimento de mundo é a única ma-

neira de alguém compreender qualquer discurso, pois sem esse recurso seria impossível deduzir as informações que não são proferidas. As autoras chamam a atenção para a distinção entre **esquema de conhecimento** e os **alinhamentos** que são negociados em uma dada interação, lembrando que alinhamento refere-se ao conceito de *footing* desenvolvido por Goffman (1981), como já visto anteriormente.

Tannen e Wallat (1987/1998) concluem em seus estudos que tanto a noção de **enquadres interativos** quanto a noção de **esquema** são **estruturas de expectativas** dinâmicas, pois o que conhecemos sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo o mais no mundo estão sempre relacionadas a nossa experiência de vida, e, portanto, modificam-se no transcorrer do tempo.

Um outro ponto desenvolvido pelas autoras, e de interesse para este trabalho, é a noção de interação de **enquadres e esquemas**. Quando interagimos uns com os outros, fazemos associações que nos ajudam a reconhecer os diferentes **enquadres**; e quando eles se modificam, ou mesmo quando estes interagem, esse reconhecimento se dá através de pistas lingüísticas e dos esquemas de conhecimento que possuímos em relação a cada um dos quadres.

Acredito que, ao observar o que acontece em aulas com a presença do intérprete de LIBRAS, seja possível encontrar diversos quadres e diferentes esquemas como descrevem Tannen e Wallat (1987/1998) em seus estudos.

3.2.3.2 PRINCIPAIS ENQUADRES EM UMA CONSULTA MÉDICA

Analisando consultas médicas pediátricas que tinham por objetivo, também, o treinamento multidisciplinar, elas iden-

tificaram que **enquadres interativos** podem aparecer através de: a) registros lingüísticos tais como escolhas lexicais, sintáticas e prosódicas consideradas apropriadas para cada momento interativo em uma consulta médica; b) mudanças de registros de forma alternada e, às vezes, brusca ou gradual.

As mudanças de **enquadre** aparecem através da mudança de registro e, também, da mudança do *footing*, isto é, dos **alinhamentos** realizados pela médica de acordo com sua necessidade em atender os diversos participantes da consulta: a criança, a mãe e o treinamento (explicações sobre o que está fazendo) feitos para uma câmara filmadora.

Os três **enquadres** mais importantes encontrados foram:

- a) o encontro social;
- b) o exame da criança (paralelo ao treinamento); e
- c) a consulta com a mãe.

Ao examinarem esses diferentes **enquadres**, as autoras observam que diferentes **esquemas**, entre os participantes, podem produzir confusão, conversa cruzada, e mudança nos **enquadres interativos**.

Para Tannen e Cynthia Wallat (1987/1998), os **enquadres** e **esquemas** funcionam de modo semelhante em quaisquer interações face a face, mas existem alguns que são específicos e podem variar em diferentes cenários.

3.2.3.3 APLICAÇÕES PARA A PRESENTE PESQUISA

Os **enquadres** e **esquemas** são construtos teóricos que ajudarão no entendimento de como se dá a interação em sala de aula, mostrando as mudanças dos *footings*, isto é, dos **alinhamentos** entre professor e intérprete, e vice e versa, professor e

alunos surdos, e vice-versa, intérprete e alunos surdos, e vice-versa, professor e alunos ouvintes, e vice-versa.

Acredito que ao olhar e analisar os **enquadres** e **esquemas** apresentados pelos participantes do cenário da sala de aula, através dos seus enunciados, será possível entender como os **alinhamentos** se dão entre os participantes acima mencionados, e o que esses **alinhamentos** indicam acerca dos papéis do intérprete de LIBRAS no cenário da sala de aula.

A partir dos **alinhamentos** do intérprete diante de si e dos demais participantes, durante os diversos quadros da sala de aula inclusiva, pretendo identificar os papéis assumidos pelo intérprete neste contexto.

4

METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

4.1 O PARADIGMA DE PESQUISA INTERPRETATIVISTA

Esta pesquisa é uma micro-análise etnográfica que pretende olhar os papéis que o intérprete pode assumir quando atua **transladando** enunciados **originais** produzidos entre os participantes de uma sala de aula inclusiva³⁴. A sala de aula pesquisada é inclusiva, porque alunos surdos e ouvintes compartilham de um mesmo cenário de aprendizagem, com a presença da professora regente e uma intér-

³⁴ As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu Art 2º diz o seguinte: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” Com base nessa resolução, a sala de aula inclusiva é um espaço em que os alunos surdos são entendidos como “educandos com necessidades educacionais especiais” e compartilham com os alunos ouvintes o mesmo momento da aprendizagem acadêmica. Conforme o artigo 5º desse documento, o seu item II considera que os alunos surdos apresentam “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;” e, portanto, de acordo com o

prete de LIBRAS. Este é um espaço de natureza social, e, para compreendê-lo, é necessário entender os significados construídos pelos participantes desse contexto, considerando “[q]ue isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.” (cf. Moita Lopes. 1994:329-338).

Com essa visão, o tema do papel do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva será tratado, adotando-se o paradigma de natureza interpretativista dentro da área de pesquisa qualitativa, seguindo a tradição inovadora de pesquisa em Linguística Aplicada (LA), conforme defende Moita Lopes (1994). De acordo com esse paradigma, o pesquisador não é visto, apenas, como um observador, mas como parte integrante de um fato social, considerando que os fenômenos sociais são inseparáveis dos seres humanos, e, por isso mesmo, se adequam mais à “natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais” (cf. Moita Lopes, 1996a).

Considero, desse modo, que este paradigma é o que melhor se aplica à minha pesquisa, de base etnográfica, porque busco compreender as intersubjetividades construídas no discurso, nos múltiplos fatos sociais ocorridos na sala de aula inclusiva. Olhar para o intérprete de língua de sinais nesse contexto é entender como atua, qual é o seu papel.

Conforme Erickson, (1992) a micro-análise etnográfica busca mostrar, os participantes nas diferentes possibilidades de interações e em quaisquer cenários em que eles se encontrem,

artigo 8º as escolas da rede regular de ensino devem providenciar para que as suas classes comuns resolvam as questões relativas às “dificuldades de comunicação e sinalização” dos surdos, mantendo, em seus serviços de apoio pedagógico especializado, a “atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (cf. art. 8º, item IV, letra c). Note-se que o termo “sala de aula inclusiva” está sendo usado em analogia às expressões “escola inclusiva” conforme registram Souza e Góes (1999); “política educacional de inclusão” Lacerda (2002).

constituindo, mutuamente, a atividade uns dos outros em ambientes de aprendizagem. Fazer uma etnografia é “analisar a interação que ocorre num evento particular em relação às circunstâncias mais amplas de escolha e restrição na qual o evento ocorre. Isso é o que faz uma micro-análise etnográfica ser etnografia.” (1992:210).

Portanto, é com o olhar nos (e dos) alunos surdos, alunos ouvintes, professor ouvinte e intérprete de LIBRAS que pretendo estudar a interpretação como uma prática discursiva que revela as relações sociais entre eles, como organizam e dão sentido ao discurso criado. É este meu objetivo, a ser alcançado através de uma micro-análise etnográfica de um evento real de ensino, com a presença de um intérprete de LIBRAS.

Conforme aponta Wadensjö (1998), em tudo que o intérprete diz, em todos os momentos, ele estará envolvido na tarefa de **coordenar implícita** ou **explicitamente** (cf.1998: 109) a fala dos diversos participantes em um encontro face-a-face. Pretendo, portanto, identificar essas funções nos **enunciados do intérprete** de LIBRAS, e, dessa forma, caracterizar o papel que ele assume, em seus diferentes **alinhamentos** (*footing*) (cf. Goffman 1981), diante de si mesmo e diante dos demais participantes, no espaço interacional de uma sala de aula inclusiva. Trata-se, então, de uma investigação qualitativa do processo interativo que se opera no referido contexto no qual as “[i]ntersubjetividades são construídas e assumidas em discursos concorrentes” (cf. Pennycook,1998:41).

4.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA

De acordo com os princípios da pesquisa qualitativa de base etnográfica, proponho-me a examinar a atuação do intér-

prete de língua de sinais em uma aula de leitura de uma escola pública, municipal, localizada em uma cidade na região centro-oeste do Brasil. Os alunos surdos cursavam o ensino fundamental, inseridos em turmas de alunos ouvintes, conforme orientação do MEC, através da Política de Educação Inclusiva ora em curso em nosso país. Tratava-se de um curso noturno, onde os alunos encontravam-se em defasagem na relação idade/série, e, por tal razão, a escola implementou um projeto denominado de “aceleração”. A vice-diretora assim descreveu o trabalho em curso nessa escola:

Esse é um projeto que foi implantado na rede em 1999. E ele prevê um trabalho com alunos defasados em idades/séries. Então o aluno, em 1 ano, ele tem condições de fazer a 5ª e a 6ª séries, no outro a 7ª e 8ª, completando de 5ª a 8ª em 2 anos. Com todo o material específico, os professores tiveram uma capacitação durante o ano inteiro com o pessoal de São Paulo. A equipe que veio capacitou toda a equipe técnica e os professores. Então cada professor, dentro de sua disciplina, teve a capacitação em cima do material a ser usado. /.../ Uma série de mudanças na metodologia, uma série de mudanças no conteúdo. Então, o que que ficou? Ficou é::: foi feito um::: vamos supor assim::: um enxugamento. A palavra enxugamento do conteúdo. O que, realmente, é significativo para que o aluno tenha condições de estar cursando o ensino médio? O que que ficou constatado? O aluno precisa ler e escrever. Isso é o fundamental. Então, leitura e produção de texto acontece em todas as disciplinas. Todas as cinco disciplinas básicas.

A escolha dessa escola municipal se deveu ao fato que, na ocasião, abril de 2002, não havia, no Rio de Janeiro, nenhuma escola que tivesse, em sua sala de aula inclusiva, a presença de um intérprete de LIBRAS. Não posso aqui detalhar o outro motivo que me levou a essa cidade para obtenção dos registros que analiso neste trabalho, porque quebraria o anonimato dos sujeitos envolvidos; posso apenas dizer que, particularmente, acompanho, há algum tempo, o trabalho de educação de surdos naquele estado. Portanto, sei que a colocação do intérprete em sala de aula vem acontecendo desde os anos noventa. No caso específico da escola pesquisada, a presença do intérprete em sala de aula inclusiva é uma realidade desde 1999. A rede municipal possuía, na época, 11 escolas com alunos surdos incluídos e que contavam com a presença do intérprete de LIBRAS. Parte do pressuposto de que, após três anos de trabalho com a presença de intérprete, os profissionais envolvidos com a sala de aula inclusiva, na cidade escolhida, já deveriam ter acumulado experiência e, desta forma, desenvolvido um trabalho mais eficiente de ensino para alunos surdos. Esperava, também, que, devido aos anos de experiência com educação inclusiva, o desempenho do intérprete fosse mais eficiente, pois este não é um cenário em que intérpretes de LIBRAS normalmente atuam. Esses foram os fatores que motivaram a escolha de uma escola pública da região para a obtenção dos registros, em uma das turmas classificada, conforme o projeto de aceleração como “continuada X”, que correspondia ao nível de 7^a/8^a séries.

Ao inserir-me nesse contexto, realizei gravações em vídeo de aulas de diferentes disciplinas, interagi com alunos surdos e ouvintes, professores ouvintes das diversas disciplinas, coordena-

nador de ensino, dirigente da escola, e, especialmente, com as intérpretes de LIBRAS das turmas observadas, as quais entrevistei, conforme questionário semi-estruturado em anexo.

4.2.1 PERFIL DO INTÉRPRETE

Neide³⁵, intérprete e sujeito desta pesquisa, é fonoaudióloga, psicopedagoga, e, na ocasião, fazia o Curso Normal Superior. Neide declarou seu desejo de trabalhar, inicialmente, na área de fonoaudiologia, mas, aos poucos, foi se encaminhando em direção à área educacional. Em relação à sua capacitação para a interpretação, Neide participou de algumas oficinas para intérpretes em sua cidade. Ela é uma intérprete originada na família de surdos e freqüentava, desde pequena, em companhia de sua mãe, a associação dos surdos em sua cidade. Além de sua mãe, outras pessoas da família são surdas: tios e primos, com quem sempre brincou na infância. Com eles aprendeu a língua de sinais como uma língua natural, passando a atuar como intérprete, na associação de surdos e na igreja católica, desde os doze anos de idade. É com naturalidade que Neide fala sobre sua aprendizagem da língua de sinais, conforme se observa em suas palavras:

É, com a família, dentro da família, desde pequena, mas::: que eu comecei a interpretar::: acho que eu tinha doze anos. Eu já gostava de interpretar mesmo. Agora::: antes era só conversa, eu gostava de brincá em língua de sinais com os primos pequenos da mesma idade. A gente ia pra casa da

³⁵ Neide, Alice e Elói são nomes fictícios conforme indicação feita no item 4.4. deste capítulo.

vó, finais de semana e aí:: adorava ficar lá:: Aí: eu fui aprendendo assim:: não fiz curso:: não tive curso para aprender, aprendi no contexto, na vida mesmo. ³⁶

Quando perguntada sobre quais eram suas expectativas em relação à interpretação em sala de aula, Neide diz que não tinha a menor noção sobre o que, a esperava de fato, porque não tinha uma maturidade profissional para entender as questões da educação. A sua expectativa era de que iria transmitir a fala do professor como se ela não fizesse parte daquela aula, confirmando o que é relatado por Roy (2000) em relação à transmissão de mensagens sem engajamento e não envolvimento de uns participantes com os outros, conforme uma visão idealizada da interpretação, que a autora discute amplamente no capítulo 8 de seu livro. Em seu depoimento, Neide declara que mudou seu ponto de vista, e que passou a pensar diferente; são essas suas palavras:

Nesse período, eu acredito que era assim:: que eu ia pra passar o que o professor falava:: que era o conteúdo. A função era essa:: uma transmissora. Era o caminho para que os surdos aprendessem. Hoje, eu me sinto muito mais angustiada:: por conta de que eu sei que a minha função não é só essa:: de que eu deveria tá fazendo algo mais, né::: Por exemplo, é::: quando o professor inicia o conteúdo alguma coisa:: assim::: eu acho que eu teria mais:: que tê::: mais autonomia no sentido de falar, olha professor o encaminhamento tem que ser diferenciado, tem que ser de outra

³⁶ Esta e outras transcrições selecionadas foram revisadas para a apresentação.

forma, por conta de que eu já tenho as questões da educação e da própria cultura surda específico da língua de sinais da forma que seria melhor abstraírem esse conteúdo. Que a função da escola é essa é passar o conhecimento socialmente construído, mas e como que você vai atingir isso?

Como seres humanos agimos no mundo, muitas vezes, a partir de saberes que adquirimos ao longo de nossas vidas, através das várias influências que recebemos em nossa educação dita não formal. Esses saberes podem nos influenciar, inteiramente, quando não possuímos o conhecimento técnico, como, por exemplo, no caso do exercício de uma determinada profissão.

Pesquisadoras como Wadensjö (1998) e Metzger (1999a) discutem a questão de que nem sempre as crenças dos intérpretes sobre seu trabalho correspondem ao seu desempenho, no momento em que atuam, isto é, não correspondem à realidade da interpretação. As demandas de uma atividade real de interpretação são muito maiores e complexas do que as expectativas construídas pelos intérpretes. Essas expectativas iniciais dos intérpretes tornam-se, freqüentemente, contraditórias e conflitantes, diante da realidade da interpretação, argumentam as autoras.

As palavras de Neide, acima, confirmam o que Wadensjö (1998), Metzger (1999a) e Roy (2000) já concluíram, através de pesquisas. O intérprete possui, na maioria das vezes, uma visão equivocada sobre a realidade do seu trabalho. No caso de Neide, através de sua prática, ela conseguiu avaliar e desenvolver um pensamento próprio sobre a diferença entre sua atuação como intérprete no espaço da sala de aula inclusiva e sua atuação em outros contextos. Entretanto, ela parece não se

mostrar segura em relação às atitudes que deveria tomar, mas revela uma consciência sobre a existência de caminhos diferenciados para a condução do processo ensino/aprendizagem aos alunos surdos. A avaliação de Neide sobre o seu próprio desempenho é importante para se entender os vários momentos de seu comportamento na aula de leitura pesquisada, onde atua como intérprete de LIBRAS.

4.2.2 OS ALUNOS SURDOS E OS PROFESSORES

São oito alunos adultos variando a faixa etária entre 20 e 35 anos que, em sua maioria, estudaram quando crianças na escola de surdos da cidade até a quarta série do ensino fundamental. Todos usam a língua de sinais com naturalidade, mas com níveis diferentes de proficiência. Conforme seus relatos, eles a adquiriam no convívio entre os surdos, na escola de surdos mesmo tendo frequentado por alguns anos na infância, ou através de amigos surdos que eram da escola de surdos, com os quais conviviam fora do contexto escolar e familiar. A intérprete confirma a existência de variações lingüísticas individuais dos alunos. Ela fala de sinais próprios dos surdos, como pode ser observado em sua declaração abaixo:

Eu acho assim::: que eu já conheço um pouco até dos próprios surdos, do grupo que faz parte dos meus alunos. Então::: eu já conheço os sinais que eles usam::: que são idiomáticos::: da própria cultura deles. De repente, outro grupo de surdos não usa os mesmos. Então, eu já conheço o próprio deles. Então::: eu consigo fazer essa transposição da língua oral, né, prá língua de sinais.

Alguns já passaram pela experiência da escola de ouvinte, como, por exemplo, Elói. Depois de sucessivas reprovações na escola de surdos, ele se matriculou na escola de ouvintes onde, também, acabou desistindo, por não conseguir entender a professora, apesar de confessar, todo orgulhoso, que conseguia ouvir um pouco, achando com isso que lograria êxito na escola de ouvintes. Parou os estudos aos 19 anos, dizendo que perdeu a vontade de estudar. Quando fala da sua escola de ouvintes, Elói faz questão de dizer que é uma excelente escola, mas que não tinha intérprete. Em entrevista concedida à pesquisadora (doravante PS), Elói diz que já conhecia o trabalho de interpretação pela igreja, e que considera a intérprete Neide uma boa intérprete “[p]orque ela vai ouvindo e interpretando, vai lembrando, legal, a Neide é boa.” Perguntado sobre como ele se sentia em relação aos alunos ouvintes em sala de aula, Elói assim responde:

Eu acho que os ouvintes discriminam os surdos, não há ajuda para nós, nós ficamos sozinhos, escrevemos nosso trabalho sozinhos. A professora fala, fala, fala, por causa dos ouvintes, ajuda aos ouvintes mas não liga para nós. É preciso igualdade, a professora ajudar os surdos e ouvintes igual, aprender é importante igual. Aprender juntos não tem não.

Realizei entrevistas com apenas dois alunos surdos e três ouvintes, além das conversas informais com todos os surdos e com a maioria dos alunos ouvintes; foi difícil marcar as entrevistas, pois eles chegavam à escola sempre na hora de começar a aula, às 7:00, e tinham que sair correndo para não perder o horário do ônibus, às 10:10.

Em entrevista com Alice, aluna surda, quando perguntada sobre como se sentia estudando em uma turma de alunos ouvintes, ela parece confirmar o sentimento de Elói, assim respondendo:

Não combina nada, combina pouco. No passado, no primeiro dia de aula, nós chegamos e sentamos todos em círculo, falamos nossos nomes, nossos sinais. O tempo foi passando e agora ninguém mais liga, então, nós nos separamos. Precisamos olhar para a intérprete. No começo eles falavam boa noite pegando na mão da gente:: bobagem::!! /.../ Eles só ficam olhando como se nós fôssemos macacos, se eles ficam olhando a gente xinga eles. Eles olham só para rir./.../

Essa visão dos alunos surdos não foi confirmada pelos depoimentos dos alunos ouvintes, que foram unânimes em declarar a existência de uma boa relação entre alunos ouvintes e surdos em sala de aula.

Declaração (1)

/.../ é uma relação boa:: só que tem muito ouvinte que ainda não entendem né:: pelo fato de não ter um curso (+) uma coisa:: mais na escola né:: para a gente aprender a se relacionar mais com eles. No caso:: eu entendo bem eles, mas muitos amigos meus não entendi.

O depoimento acima é de uma aluna ouvinte que tem várias pessoas surdas na família. Mesmo achando que a relação entre surdos e ouvintes é boa, ela reconhece que os amigos não entendem os surdos, e justifica isso dizendo que poderia ser

diferente se todos tivessem primeiro um curso. Os demais colegas entrevistados foram sucintos em suas declarações sobre esse tema, mas parecem demonstrar a mesma visão, em relação aos alunos surdos na sala de aula:

Declaração (2)

/.../ tem que procurar aprender também, né:: eu gosto muito deles, também assim::: (incompreensível) eles conversam, assim no modo deles, a senhora vê que eles não param, eu acho interessante assim:::

Declaração (3)

Aceitam, aceitam sim:: tranqüilo (diminuindo a intensidade da voz) aceitam bem:: aceitam, aceitam bem::: (voz baixinha)

Observando as declarações dos alunos, é possível perceber que apesar de sucintos, parecem ser sinceros, demonstrando, sim, o quanto eles, esses alunos surdos são desconhecidos, e, por causa disso olham tanto para eles, o que muito incomoda os alunos surdos, conforme depoimento de Alice acima.

O mesmo não se pode dizer em relação às declarações dos professores da turma pesquisada. Selecionei três diferentes depoimentos conforme se observa abaixo.

Declaração (1):

É::: inclusive:: os ouvintes::: eles ajudam bastante. Tem uns::: que têm facilidade. No dia em que o intérprete falta, eles vão lá::: e:: tentam::: e:: ajudam, sabe? E:: quanto a isso eles são muito unidos. Há::: essa separação deles:: é devido à intérprete, por exemplo, se ela coloca um surdo aqui:::

outro ali::: nos cantos da sala né::: no meio::: se ela separar::
não vai conseguir interpretar.

Observando a declaração (1), o (a) professor (a) parece perceber que há uma certa separação entre os alunos, mas que para ele isso se justifica, por causa da intérprete que necessita interpretar e, para tanto, é necessário que estejam agrupados em um mesmo local. O(a) professor (a) entende que eles se dão bem, porque os alunos ouvintes até tentam interpretar na falta eventual de Neide.

Declaração (2):

Tem dia que é surpreendente, né:::. A colocação que eles tem, né:::. Agora::: outro dia::: eu acho que faz até parte do contexto (+) a falta de humanidade dos nossos alunos. Então :: tem hora que eles agridem até os surdos (+) e os deficientes auditivos nem percebem :: e, às vezes, quando eles percebem::: certas brincadeiras, eles fazem outra piada, também, em cima daquilo. Eu não gosto muito::: mas tem gente que fica meio aborrecido com a brincadeira porque, aparentemente, a relação deles é muito boa, sabe, mas tem aquelas piadinhas, aquelas brincadeira, né.

A declaração (2) parece deixar clara uma contradição da (o) professora(o) sobre o comportamento agressivo dos alunos ouvintes em relação aos alunos surdos, pois usa a expressão “falta de humanidade” não deixando dúvidas sobre o seu posicionamento. Mesmo assim, completa: “...aparentemente, a relação deles é muito boa”. Apesar de declarar que, pessoalmente, não gosta desse tipo de comportamento dos ouvintes, e que os alunos surdos, às vezes, nem percebem a agressão, ele (ela)

parece achar que é natural e justifica dizendo que quando os alunos surdos percebem, eles retribuem a agressão.

Declaração (3)

A experiência que eu tenho:: eu acho que aqui:: no (nome da escola), há uma falta de respeito muito grande quanto ao outro colégio:: (incompreensível), dos alunos em relação aos surdos:: tá entendendo?. Mas:: é normal, da fase:: da idade deles: lá no colégio. Apesar, que é horário noturno. / .../ Não sei:: Eu acho que eles, tipo assim, é:: só se eles agora estão aceitando:: só se eles gostam de brincar:: tá entendendo,? se eles gostam de zoar::: Então não sei se é só:: uma brincadeira. Acho até um falta de respeito tá entendendo:: nesse sentido.

A terceira declaração mostra que o professor(a) parece possuir uma posição clara de que existe uma grande "falta de respeito" da parte dos ouvintes em relação ao surdos, naquela escola em particular, pois a compara com outra da sua experiência. Essa posição, que, de início, parece objetiva e clara, se enfraquece à medida que continua sua fala, justificando ser natural devido à idade dos alunos, e que esse comportamento pode não ser sinal de falta de gentileza ou educação, mas, sim, uma forma de brincadeira dos ouvintes. Além disso, ele não consegue identificar se os alunos surdos aceitam aquele comportamento como sendo uma brincadeira, ou não. Entretanto, reafirma, no final, a sua visão: "Acho até uma falta de respeito, tá entendendo."

As falas dos alunos surdos e ouvintes, somadas às dos professores, parecem revelar que algum problema de relação existe entre todos. O tom de voz dos alunos ouvintes não parecem revelar que estivessem salvando as suas faces; portanto, é possí-

vel que exista algum comportamento constrangedor, da parte deles, em relação aos alunos surdos, mesmo que não seja algo consciente. Tal fato não ocorre em relação aos depoimentos dos professores, que parecem ter consciência de que há um problema de relacionamento, ao mesmo tempo em que, aparentemente, desejam salvar a face dos alunos ouvintes, desculpando-os por algum motivo. Em minhas observações, o que me foi possível depreender é que não existe alguma comunicação efetiva entre alunos surdos e ouvintes. Esse fato está ilustrado em toda a análise apresentada no capítulo cinco (5).

As declarações apresentadas destacaram o aspecto do relacionamento entre os participantes do cenário da sala de aula. A questão do relacionamento foi uma tônica no discurso dos alunos surdos. O destaque dado a esse aspecto se deve à característica dessa sala de aula, que tem como proposta ser uma sala de aula inclusiva. Considero o relacionamento um fator fundamental para a interação entre os pares, e, principalmente, para a construção de um discurso e conhecimento mútuos, conforme enfatiza Linell & Marková (1993), em que os conhecimentos serão construídos no partilhar, momento em que a intérprete estará **transladando**, em **coordenação implícita e explícita**, os **originais** de todos os interlocutores desse cenário.

Corroborando com o que está acima colocado, Pennycook (1998) nos lembra que as falas dos participantes do cenário da sala de aula inclusiva (alunos surdos e ouvintes, professor-regente e intérprete) revelam as intersubjetividades construídas e assumidas por esses falantes, através de seus discursos. Portanto, essas falas foram relevantes para o momento de observação dos registros obtidos, sua discussão e análise.

4.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E OS REGISTROS REALIZADOS

Os registros foram obtidos a partir de gravações de aulas das diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes e Ciências, totalizando, aproximadamente, 12 (doze) horas de gravação.

Na gravação das aulas foram utilizadas duas filmadoras: filmadora 1, fixa sobre uma carteira, com foco nos alunos; filmadora 2, manuseada pela pesquisadora, com foco na intérprete, mas que, por vezes, focaliza outros participantes como a professora-regente e os alunos ouvintes.

Além da gravação das aulas em vídeo, fiz registro de informações que considerava importantes para o meu entendimento sobre o que acontecia naquele momento, com o propósito de resgatá-las, posteriormente, caso necessário. Outro instrumento utilizado foi a realização de entrevistas dos participantes do cenário da sala de aula, bem como da administração da escola, aplicando um questionário semi-estruturado, que foi sendo adaptado ao longo das entrevistas, à medida em que as gravações se sucediam.

É necessário registrar que a minha experiência de ensino a pessoas surdas proporcionou-me a aquisição da LIBRAS. Tal fato me permitiu interagir diretamente em língua de sinais com os alunos surdos, bem como entender os eventos discursivos entre o intérprete e os alunos, sem precisar do auxílio de um outro intérprete.

Em suma, utilizei as seguintes fontes e métodos de geração de registros:

QUADRO 7

Fonte	Métodos
Falas dos professores, dos alunos surdos e ouvintes, do intérprete de LIBRAS, e da vice-diretora da escola;	Entrevistas, conversas informais, notas de campo, filmagem das aulas.

Os registros provenientes dessa investigação serão articulados de modo a fornecer os vários ângulos de visão dos atores sociais da cena pedagógica, além do meu próprio olhar, informado pela minha trajetória de 29 anos como professora do ensino fundamental e médio, 18 dos quais atuo com alunos surdos em instituição pública, onde esses alunos sempre utilizaram a língua de sinais.

4.4 DESCRIÇÃO DAS CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DA LIBRAS

Com a finalidade de preservar as identidades reais dos sujeitos dessa pesquisa, como participantes da aula de leitura, farei referência a eles utilizando os seguintes nomes: 1) Neide (intérprete); 2) Alice, Bia, Cris, Diná, Elói, Fábio, Gil Ivan (alunos/as surdos); 3) Jane (professora-regente); 4) Alan e Áulio (alunos ouvintes) ; 5) Laura (aluna ouvinte); 6) ALos (vários alunos); e 7) PS (pesquisadora).

Inicialmente, as imagens transcritas são as captadas pela filmadora 1, pois, devido a problemas técnicos, a pesquisadora

só conseguiu ativar a filmadora 2 quinze minutos depois do início da aula.

Os símbolos/convenções utilizados na transcrição da aula foram selecionados e utilizados de acordo com os objetivos dessa pesquisa, que é mostrar, através dos vários tipos de enunciados **trasladados** da intérprete, como esta interage nos diversos enquadres da aula de leitura, se **alinhando** a cada um dos seus interlocutores na sala de aula inclusiva: alunos surdos, professora-regente e alunos ouvintes.

Portanto, na transcrição da LIBRAS, usarei algumas das convenções do **Sistema de Notação para a Transcrição de Dados** com base em Felipe (1998), como apresento a seguir:

- a) sinal da LIBRAS – item lexical da Língua Portuguesa em letras maiúsculas. Exemplos: TEXTO, LER, ESCREVER;
- b) sinal traduzido por duas ou mais palavras separadas – as duas palavras unidas por hífen. Exemplos: QUERER-NÃO, SABER-NÃO;
- c) datilologia (alfabeto manual) — letra por letra, separadas por hífen. Exemplos: S-L-O-G-AN, L-O-G-O-T-I-P-O;
- d) sinal soletrado — datilologia do sinal em itálico.
Exemplos: *A-C-H-O*, *Q-U-E-M*;
- e) e símbolo @ para ausência de desinência. Exemplos: MUIT@, VÁRI@;
- f) um mesmo sinal feito com as duas mãos ou dois sinais diferentes feitos pelas duas mãos, simultaneamente, serão representados indicando: mão direita (md) e mão esquerda (me). Exemplos: (md e me) AVISAR, (md) PASSADO e (me) AVISAR.

Entre barras //, estão registrados aspectos da LIBRAS, tais como: expressão facial e corporal que são realizadas, simultaneamente, a um sinal; os tipos de frases (interrogativa afirmativa,

negativa) e, ainda, os advérbios de modo e verbos classificados. É importante esclarecer que “[a]s categorias semânticas como pronomes pessoais, pronomes possessivos, demonstrativos e os advérbios de lugar são dêiticos na LIBRAS, e se configuram, espacialmente, em relação ao emissor do ato de fala”, como registra Felipe (cf. 1998:109), e são representadas de uma forma muito própria. Na transcrição da aula de leitura, as categorias mencionadas estarão expressas como os sinais da LIBRAS, ou seja, em itens lexicais, com a devida explicação entre barras, antes ou depois do enunciado. Por exemplo: /apontando a professora/ EL@ AVISAR VOCÊS /direção alunos/. Este foi um recurso encontrado com o objetivo de adequar, visualmente, a transcrição, suavizando as múltiplas sinalizações já consagradas na transcrição da LIBRAS, possibilitando, assim, uma melhor compreensão dos enunciados nos **enquadres** da aula de leitura. A tradução para do Português será apresentada em itálico após o texto em LIBRAS.

Conforme veremos no próximo capítulo, há quadros que ocorrem simultaneamente na sala de aula inclusiva. Por esta razão, são registrados em colunas paralelas. Já a simultaneidade dos turnos da LIBRAS será destacada através do sinal # no início dos respectivos segmentos de fala, com a mesma numeração, à medida que vão acontecendo. Algumas vezes será possível sinalizar, também, a simultaneidade com o quadro em paralelo.

Outras convenções serão, também, utilizadas na transcrição das duas línguas. Usarei conforme, Luiz Antônio Marcuschi (2000) as seguintes convenções:

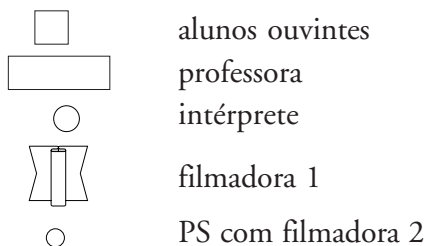
- a) parênteses duplos (()) para comentários pessoais sobre outras ocorrências na interação;

- b) sinal de mais, entre parênteses (+), para indicar pausas e silêncios;
- c) eh, ah, ih, mhn, ahã para pausas preenchidas por hesitação;
- d) dois pontos : para alongamento;
- e) reticências ... para transcrição parcial ou eliminação.

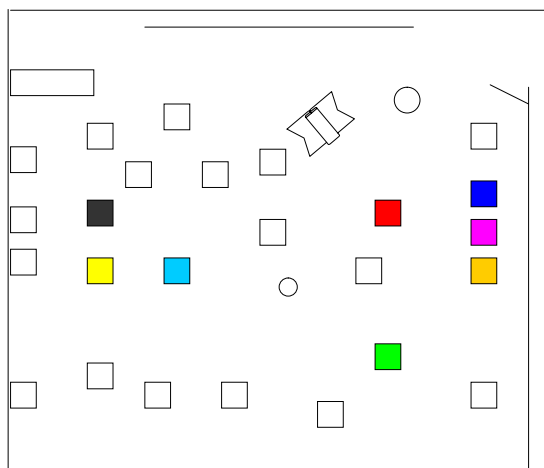
As falas da professora-regente e dos alunos ouvintes serão transcritas em arial 12.

Trata-se de uma sala ampla em que os alunos surdos são em número de oito, (inseridos em uma turma de mais ou menos vinte e cinco alunos ouvintes), que se sentam concentrados em um lado da sala, por necessidade de acompanhar a aula através da intérprete.

Esse agrupamento dos alunos surdos, e que parece natural, contraria no entanto, a orientação da escola, conforme declaração da professora-regente, em entrevista realizada pela pesquisadora. Assim constata a professora Jane: “A essa separação que é natural por causa do intérprete, inclusive a Edith fala, sempre insiste, a orientadora: ‘Vamos espalhar os surdos na sala.’ Mas, não dá por causa da intérprete. A intérprete vai ficar como? Coitadinha!”. Desta maneira a professora justifica o motivo do agrupamento dos alunos surdos, como uma necessidade que tem sua origem na posição da intérprete na sala de aula, sendo que isto, por sua vez, contraria o desejo da professora/orientadora, que é de espalhar os alunos surdos pela sala de aula, misturando-os aos alunos ouvintes. O desenho a seguir dá uma idéia da sala de aula e disposição dos profissionais e alunos participantes nesse espaço:



Alunos surdos:



Ao ser instalada a filmadora sobre a carteira do lado onde os alunos (homens e mulheres) estavam concentrados, os homens, evitando serem filmados, espalharam-se pela sala de aula, de onde, constantemente, tentavam interagir com os colegas e a intérprete. Por esse motivo, somente, às vezes, eles são focalizados pela filmadora 2, que é manuseada pela pesquisadora. Os

alunos surdos filmados nessa aula de leitura são em número de oito: quatro mulheres e quatro homens, de acordo com os nomes fictícios, apresentados anteriormente.

5

INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Selecionei para, o presente estudo, uma das aulas de Língua Portuguesa com aproximadamente 1:10 (uma hora e 10 minutos), de gravação. A escolha dessa aula de leitura na disciplina de língua portuguesa se deve, primeiramente, ao fato de não ser essa aula uma gravação inicial, e por tal motivo todos os participantes, isto é, a professora, a intérprete, os alunos surdos e os ouvintes em geral, parecem estar mais à vontade diante das filmadoras e da pesquisadora. Além disso, é uma escolha motivada, também, pela evidente complexidade da tarefa, que demanda um grande empenho por parte da intérprete, como poderá ser constatado nos registros analisados. Vários são os desafios por ela enfrentados, dentre os quais destacam-se a necessidade de dar conta dos inúmeros significados gerados na leitura de diversos textos escolhidos pelos alunos, a partir de instruções da professora-regente, além do fato de a língua portuguesa ser a língua materna apenas dos alunos ouvintes. Tais desafios

remetem a problematizações como as colocadas por Teske (2003), Fernandes (2003), Felipe (1992 e 2003) e Lacerda (2000 e 2002), conforme expostas na introdução desta dissertação.

Diante das discussões apresentadas pelos autores acima, muitas perguntas se colocam em relação à presença do intérprete de LIBRAS no cenário da sala de aula. Porém, de acordo com o foco desta pesquisa, destaco as que são pertinentes: Em que papéis o intérprete de LIBRAS funciona, quando interpreta em sala de aula inclusiva? Ele atua no papel de professor? Se atua, em que medida?

Como já comentado anteriormente, as pessoas que têm se dedicado à tarefa de interpretar em LIBRAS vêm realizando esse trabalho sem uma formação específica e sequer recebem orientação de alguém que, observando suas práticas, pudesse, junto a esses profissionais, contribuir para uma reflexão conjunta desse trabalho rumo à melhoria da qualidade da interpretação. Ao contrário disso, o intérprete de LIBRAS é um solitário que precisa se munir de inúmeras soluções criativas para enfrentar as difíceis situações que ocorrem durante a interpretação. À medida que tenta realizar sua tarefa da melhor maneira possível, se dá conta da real dimensão do desafio, sem poder avaliar, minimamente, aquilo que faz e como faz, apesar de perceber que algo não está bom, em relação ao seu desempenho. Assim declara a intérprete, sujeito desta pesquisa, em entrevista realizada pela pesquisadora:

Eu acho até que eu estou caminhando bem, mas ainda falta. Não tenho uma formação específica. Não tenho um estudo aprofundado. O que eu tenho é que vou atrás, o que eu leio. Bá, gramática língua de sinais, vou lá, leio, estudo,

né. Mas, eu acho que tá bom, tá bom, mas tem que melhorar ainda.

Para retratar os pontos que considere relevantes nos registros a serem analisados, utilizei, com base em Tannen (1979) e Tannen e Cynthia Wallat (1987), a noção de **enquadre interativo** que, conforme apresentei anteriormente, “[s]e refere ao sentido que os participantes constroem acerca do que está sendo feito e reflete a noção de Goffman sobre *footing*: o alinhamento que os participantes estabelecem para si e para os outros em uma situação.”; além da noção de **esquema**, que se refere a padrões de conhecimento, isto é, “[p]adrões de expectativas e hipóteses sobre o mundo, seus habitantes e objetos.” (cf. 1987/1998:140).

Em consonância com a teoria de **enquadres e esquemas**, utilizei, também, o conceito de **formato de recepção**, juntamente com as categorias depreendidas por Wadensjö (1998): **repórter** (*report*), **recapitulador** (*recapitulator*) e **respondedor** (responder) (cf. seção 3.3.2.1). Conforme apontado anteriormente, tais categorias são propostas por Wadensjö para explicar o comportamento de intérpretes como “ouvinte” e “falante”³⁷, pois, como defende a autora, “[o] ganho analítico da distinção de diferentes modos de ‘ouvir’ seria a ampla elucidação de como os indivíduos demonstram suas próprias opiniões e atitudes em relação a deveres e responsabilidades na interação” (1998:91-2).

Além disso, apliquei a classificação que Wadensjö elabora dos **enunciados do intérprete** (em seus diversos tipos de

³⁷ As aspas chamam a atenção para o significado dado por Wadensjö (1989) aos dois modos de ouvir e falar do intérprete em interação face-a-face.

transladação), sob a perspectiva da tarefa de coordenação: **coordenação implícita** e **coordenação explícita** (cf. seção 2.3.4.5). Acredito que, ao distinguir tais enunciados, poderei indicar os momentos em que a intérprete de LIBRAS muda o seu **alinhamento** (*footing*), para, finalmente, identificar o papel que ocupa nesse cenário interacional de uma sala de aula inclusiva.

E, finalmente, usei os conceitos de **estrutura de participação** de Goffman (1981) relativos aos participantes oficiais como: 1) **ouvinte endereçado: ratificado e não ratificado**; 2) **ouvinte receptor: endereçado e não endereçado**. Levei em consideração, também, os **circunstantes**, os **intrometidos** e, ainda, a **comunicação subordinada** e o **conluio** (cf. seção 3.3.1), para definir como os participantes se reconhecem e agem durante os diversos **enquadres** da aula de leitura, retratando assim, o cenário da sala de aula inclusiva, com a mediação de uma intérprete de LIBRAS.

5.1 ENQUADRES DE UMA AULA DE LEITURA NA SALA DE AULA INCLUSIVA

Uma aula de leitura poderia levantar, *a priori*, expectativas mais ou menos comuns para os que delas participam, nesse caso, professor, intérprete, alunos surdos e ouvintes. Entretanto, o que se observa, através da transcrição, é a geração de diferentes realizações do mesmo **enquadre**, aula de leitura.

Antes de tudo, é preciso considerar a existência de um **enquadre** que poderia ser entendido como sendo o principal, isto é, um **enquadre geral**, aquele que é dado pela própria proposta de educação inclusiva. Nesse **enquadre**, a presença do intérprete de LIBRAS é considerada como satisfatória para que todos os alunos, ou seja, alunos surdos e ouvintes, venham a se

beneficiar dos conhecimentos construídos em um mesmo espaço acadêmico, a saber, a sala de aula inclusiva.

Nesse enquadre geral, deveríamos identificar, conforme os estudos de Wadensjö, uma atuação constante da intérprete produzindo **transladações** diversas dos **originais** em constante **coordenação**, quer **implícita**, quer **explícita**, da fala da professora-regente e das interferências dos alunos surdos e ouvintes, participantes primários do evento interpretado. Nesse sentido, a intérprete permaneceria nas diversas posições de **repórter**, **recapituladora** e **respondedora**, como **falante/ouvinte** que é, nessa circunstância.

Mas o que vemos durante toda a gravação é que esse enquadre aparece por pequenos instantes, como *flashes*, quando a professora-regente propõe e instrui uma tarefa, ou, ainda, quando quer dar um aviso. A intérprete mantém, em tempos reduzidos, de acordo com a necessidade, enunciados do tipo **coordenação implícita** ou **explícita**, atuando como **repórter**, **animando** e/ou sendo **autora** das palavras da professora; às vezes, atua, também, como **recapituladora**, sendo **autora** das palavras da professora, tentando resgatar explicações anteriores **não-transladadas**, quando pode aparecer, também, como **principal**. Esses são momentos em que a intérprete se **alinha** à professora, e esta à intérprete, ambas reconhecendo-se como **falantes ratificadas**, e sendo reconhecidas pelos alunos surdos e ouvintes.

Um exemplo que ilustra este enquadre, que se esperaria que fosse o geral, é o início da aula, quando a professora faz uma breve introdução sobre o motivo da aula de leitura. Ocasão em que a intensidade das vozes dos alunos que ouvem diminui e se nota, conforme registro da filmadora 1, que os alunos surdos, mesmo fazendo comentários paralelos, estão com

os olhos atentos na **transladação** simultânea da intérprete, que atua como **repórter**, **animando** a fala da professora. Os alunos estão considerando, aqui, tanto a intérprete como a professora como **falantes ratificadas**, conforme analisarei detalhadamente mais adiante (cf. seqüência 1, seção: 5.2.1) Um outro exemplo que ilustra esse momento é quando a intérprete, como **recapituladora**, expressando uma dúvida dos alunos, faz uma pergunta à professora sobre o dia da entrega de um trabalho, a professora responde, e, assim, ambas se reconhecem como **falantes** e **ouvintes ratificadas**, ocasião em que a intérprete faz uma **transladação** consecutiva como **repórter**, sendo **autora** das palavras da professora, mas não **principal** (cf. seqüência 4, seção: 5.2.8). Destaco, ainda, um outro momento em que a intérprete, como **participante primária no enquadre ALS**, descrito abaixo, isto é, aula de leitura para alunos surdos, se dá conta, através dos risos da professora e dos alunos ouvintes, que algo diferente está acontecendo na sala, e, voltando-se para o lado da professora, indaga, a um aluno surdo, se alguém contou uma piada. Nesse instante, é a própria professora que responde, justificando alguma atitude (não registrada em vídeo) de um dos alunos surdos em relação ao que estava sendo tratado apenas entre o professor e alunos ouvintes. O momento em que a intérprete se volta para o que chamarei de **enquadre ALO**, isto é, aula de leitura ministrada pela professora-regente para alunos ouvintes, ela está na condição de **circunstante, intrometida**, pois não fora **ratificada** pela professora para a aula expositiva que estava em andamento, enquanto a intérprete compartilhava com os alunos surdos os seus **esquemas** sobre leitura, administrando as diversas e diferentes necessidades dos alunos para procederem à leitura dos livros escolhidos. (cf. seqüência 7, seção 5.3)

Conforme constato, o **enquadre** geral, isto é, aula inclusiva ministrada pela professora para alunos surdos e ouvintes, não se caracteriza como um **enquadre** contínuo, em que outros **enquadres** surgiriam, naturalmente, em **enquadres interativos, conflitantes** ou **simultâneos**, conforme visto em Tannen e Wallat (1987/1998). O que observo é a existência de um **enquadre** que se insere, em alguns momentos, em outros dois grandes **enquadres** que se realizam de forma distinta e independente do geral. Por isso chamarei o **enquadre** descrito acima de **enquadre ALI** (aula de leitura inclusiva): aula de leitura para alunos que ouvem e alunos surdos, mediada por intérprete, em sala de aula inclusiva.

Como já me referi anteriormente, dado o **enquadre ALI**, é possível identificar dois outros grandes **enquadres** paralelos, **simultâneos**, que chamarei de **enquadre ALO** (aula de leitura para ouvintes) e **enquadre ALS**, aula de leitura para surdos.

O **enquadre ALS** surge a partir da insistência dos alunos surdos em copiar os textos dos livros como uma forma de ler. Conforme será demonstrado na análise das seqüências da aula de leitura, os alunos surdos mantêm uma conversa recorrente, entre si, perguntando, várias vezes, à intérprete se é para copiar ou escrever um texto. Desde os primeiros instantes da atividade proposta pela professora, a intérprete informa que nessa aula eles só precisam ler, e que haverá uma outra aula para produção de texto. No entanto, isso não esclarece as alunas, que sempre voltam a perguntar se é para copiar, se é para escrever. (cf. seqüência 3, subenquadre1, seção 5.2.4). Depois de transcorridos cerca de trinta minutos da aula, em que a professora permanece sentada em sua mesa, conversando com os alunos ouvintes, e sem dar nenhum tipo de instrução ou orientação sobre

como qual seria o procedimento para leitura, e, conseqüentemente, não havendo nada para ser **transladado**, a intérprete parece ser levada por uma situação que se configura, de um lado, por um comportamento inadequado dos alunos surdos para a leitura, conforme o **esquema** da intérprete, e, de outro, pela falta de orientação por parte da professora. Esses fatores parecem induzir a intérprete a uma atuação direta com os alunos surdos, quando passa a lhes chamar a atenção pelo comportamento inadequado e renitente de copiar, como também, atendendo às suas necessidades de construir os diversos significados da leitura, pois as alunas solicitam para que explique o sentido das palavras e trechos dos textos, os quais, não estão entendendo (cf. seqüência 6b, seção: 5.2.10). Esse instante da aula de leitura, em sala de aula inclusiva, caracteriza-se por uma atuação da intérprete, através de enunciados que não se configuram em **enunciados como coordenação implícita** ou **explícita**, momento esse em que ela desempenha funções diversas, de forma alternada, e, às vezes, simultânea, da seguinte maneira: como **animadora** de suas próprias palavras, quando chama atenção dos alunos para se aterem ao sentido das palavras na leitura do texto, buscando, em seguida, o seu correspondente em LIBRAS; como **autora**, quando interage com os alunos explicando o significado, palavra por palavra, do texto que estão lendo, ou, ainda, lendo e interpretando em seguida, demonstrando como os alunos deveriam proceder em uma leitura. Estes alunos reconhecem a intérprete como **participante ratificada**, que se alinha a eles como **ouvintes endereçados**, a partir da exigência de se construir significados na leitura.

Observando o **enquadre ALS**, é possível considerar que ele se constrói a partir das diferenças de **esquemas** sobre leitura

de um modo geral e, mais particularmente, ou a este subordinado, de esquema sobre aula de leitura, que comportaria seus pressupostos, sua finalidade e os procedimentos a serem seguidos por professor e aluno em sala de aula. No evento analisado, há esquemas diversos a este respeito entre os alunos surdos, entre os alunos surdos e a intérprete, e entre a intérprete/alunos surdos e a professora regente, que, durante a aula, não interage nem com a intérprete nem com os alunos surdos de forma que um mesmo esquema de leitura e de aula de leitura pudesse ser finalmente adotado por todos. Mesmo assim, é possível identificar alguns pressupostos que fazem parte do esquema geral da professora sobre leitura por ocasião de sua rápida preleção, no início da aula, como **participante primária**, na condição de **principal**. Ao fazer referência ao decreto do Ministro da Educação sobre a necessidade da Semana Nacional da Leitura, a professora diz que as estatísticas mostram que o brasileiro não lê, e quem não lê, não escreve. Ao fazer esta referência, que é **transladada** para os alunos surdos pela intérprete, cria-se uma expectativa, entre os alunos surdos, em relação ao procedimento a ser adotado pela professora naquele aula, ou seja, de que lhes será exigida uma tarefa de escrita. Tal fato parece gerar o primeiro conflito de **esquemas**, entre a professora e os alunos surdos. (cf. seqüência 1, seção 5.2.1). Os alunos surdos por sua vez, demonstram seus **esquemas** e parecem querer se alinharem à intérprete como **participantes ratificados**, através de conversas em que se interrogam e interrogam a intérprete, perguntando se devem ou não escrever um texto.

Para compreender melhor o que de fato ocorreu, resgato, aqui, o momento da **transladação (enquadre ALI)** em que a intérprete, na qualidade de **repórter do enunciado original** da

professora, apresenta a proposta da aula de leitura. Neste instante, uma das alunas demonstra insatisfação em relação à atividade, ao mesmo tempo em que parece deixar transparecer seu esquema sobre leitura de um modo geral, quando, com expressão facial visível de desânimo e enfado, diz “escrever texto, não”. É possível que ao utilizar a expressão “ESCREVER TEXTO NÃO” a aluna estivesse inferindo que a atividade de ler implicaria, necessariamente, em escrever. Do contrário poderia apenas dizer “LER NÃO”, se o caso fosse apenas de rejeição à atividade proposta. Em outro momento, outra aluna pergunta se deve copiar, e, outra, se deve escrever um texto. (cf. seqüência 3: subenquadres 1 e 4). É nessa circunstância que a intérprete é levada a manter uma interação com os alunos, para atender suas demandas. Deixa, então, de se reportar à professora-regente e passa a tecer explicações aos alunos, momento em que seus enunciados não estão mais a serviço da interpretação, pois não realiza **coordenação explícita** nem **implícita** já que não produz **transladações** neste enquadre. A intérprete, ao insistir com os alunos que a atividade só envolve leitura, e que será marcado outro dia para que eles façam um texto, ela se alinha aos alunos como **participante ratificada** e **principal**, e, estes, à intérprete como **participantes endereçados**. Nesse momento, não se ouve a professora transmitir nenhum tipo de informação, e se constata que a intérprete se assume como falante/ouvinte para os alunos surdos e não mais para a professora-regente. A intérprete não se refere a nenhuma autoridade à qual esteja subordinada, naquele momento, e que fosse responsável pelas palavras por ela proferidas. É possível identificar os seus **esquemas** sobre leitura, quando ela se **alinha** aos alunos, respondendo as suas perguntas. A intérprete é enfática

ao dizer que aquele momento é só de leitura, e que eles devem ler as palavras, as sentenças, descobrir seus significados, procurando o sinal correspondente, perguntando uns aos outros, ou a ela mesma, e, assim, finalmente, resumir em LIBRAS, o que leu. Esse é o **esquema** de leitura da intérprete, **esquema** este **conflitante** com o dos alunos surdos e com o da a professora-regente.

No momento em que alunos surdos e intérprete constroem o **enquadre ALS**, a professora torna-se uma ouvinte **não endereçada**, a quem eles, tanto a intérprete quanto os alunos surdos, podem se dirigir ou não. Os alunos que ouvem e a pesquisadora estão na situação de **circunstantes**. Diferentes enquadres surgem inseridos no quadro descrito acima e que poderão ser vistos nas seqüências analisadas abaixo. Chamarei o **enquadre ALS**, descrito acima, como aula de leitura para alunos surdos conduzida pela intérprete em sala de aula inclusiva.

O **enquadre ALO** se caracteriza pela atuação da professora-regente que ministra a aula de leitura aos alunos que ouvem, na qualidade de **ouvintes endereçados**, e a quem esses alunos se alinham, naturalmente, como **participante ratificada**. Esse é um momento em que professora passa a manter uma conversa contínua, com os alunos ouvintes que estão próximos a ela, e, de vez em quando se dirige a todos os demais (ouvintes), aumentando a intensidade de voz e perguntando se já terminaram de ler, se já leram. A professora não dá orientações ou esclarecimentos sobre quais os procedimentos puderam ser adotados na leitura. (cf. seqüência 2, seção 5.2.2). Portanto, não há o que ser **trasladado** aos alunos surdos, fato este que caracteriza o **enquadre ALO**. A intérprete, nesse momento,

encontra-se na posição de **ouvinte não endereçada**, a quem a professora poderá ou não se dirigir. Os alunos surdos e a pesquisadora estão na posição de **circunstantes**, pois a professora regente não lhes dirige a palavra em momento algum, mas, em algum instante da interação, eles se tornarão **intrometidos**. O **enquadre ALO** só será apresentado na análise das seqüências da aula de leitura quando houver interferência do **enquadre ALO** no **enquadre ALS**. Chamarei esse **enquadre ALO** de aula de leitura para os alunos ouvintes conduzida pela professora-regente, em sala de aula inclusiva.

O último **enquadre** a ser descrito neste trabalho caracteriza-se por conter conversas paralelas informais, isto é, **comunicação subordinada**, como a ilustrada por Goofman (1981). Apesar de ser este o último **enquadre** descrito ele aparece na aula de leitura em primeiro lugar e se desenvolve durante toda a aula.

Este tipo de **enquadre** surge quando indivíduos se engajam em uma conversa informal, de forma natural, e sem dissimulação, em que o tempo e o tom dos interlocutores interferem, minimamente, na conversa, enquanto existe uma tarefa em andamento. (cf. seqüências 1, 2, seções: 5.2.1 e 5.2.2). São **enquadres simultâneos e/ou alternados** entre si, e **simultâneos** ao **enquadre ALO**. Essa **comunicação subordinada**, aparece nos dois tipos de **enquadre**: **enquadre ALS** e no **enquadre ALO**. Esta análise, se deterá nas **conversas subordinadas** do **enquadre ALS**, ou quando elas acontecerem entre os participantes dos dois **enquadres**.

Vale notar que há outros **enquadres** neste evento, mas estes não estão diretamente ligados às questões que direcionam minha pesquisa, mas certamente poderão ser objetos de pesquisas futuras.

Esse último será o **enquadre C**, enquadre de conversas que se desenvolvem nos momentos em que a professora fala para os alunos em geral, ou a intérprete fala com a professora sobre questões relacionadas à aula, ou quando a intérprete interage com os alunos surdos no processo de construção da leitura, quando **translada**, para citar alguns, pois na verdade esse enquadre aparece em todos os momentos da aula de leitura. São momentos em que aparecem os subgrupos em **comunicação subordinada**: alunos surdos x alunos surdos, alunos surdos x intérprete, e alunos surdos x alunos que ouvem. Esses subgrupos conversam, informalmente, sendo que o assunto da conversa pode ou não ser sobre a leitura.

É possível identificar três temas principais nas **comunicações subordinadas**: a) conversas para a filmadora; b) conversas de cunho particular; e c) conversas sobre o que fazer para ler ou como ler. As **comunicações subordinadas** também aparecem no **enquadre ALO**, porém, por ser um **enquadre** que aparece independente, e onde a intérprete não participa fazendo **trasladações** para os alunos surdos, ele não será objeto de descrição e análise, a não ser, como já dito, anteriormente, no momento em que a professora-regente muda o seu alinhamento para o **enquadre ALL**, passando a interagir com a intérprete diretamente, e, indiretamente, com os alunos surdos. Chamei o **enquadre C** de **comunicações subordinadas** em uma aula de leitura, em sala de aula inclusiva.

5.2 OS PAPÉIS DO INTÉRPRETE DE LIBRAS ATUANDO EM SALA DE AULA INCLUSIVA

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da aula de leitura com a presença da professora-regente, alunos

surdos e ouvintes, sendo interpretados em LIBRAS, segmentei a referida aula, que possui no seu todo, aproximadamente 1:10 (uma hora e dez minutos), em seqüências, de acordo com as características dos **enquadres** descritos na seção anterior. É importante lembrar que o papel da intérprete é analisado levando-se em consideração o seu desempenho na tarefa de **transladar** os enunciados **originais** dos interlocutores em interação na sala de aula inclusiva.

As três primeiras seqüências analisadas se caracterizam pela presença das **comunicações subordinadas** que constituem o **enquadre C**, descrito como parte do **enquadre ALI**: aula de leitura para alunos surdos e ouvintes, conduzida pela professora-regente, em sala de aula inclusiva.

O **enquadre C**, como apresentado, se compõe de conversas informais em que o tempo e o tom dos interlocutores produzem uma interferência mínima à “conversação dominante”, conforme já vistos nos estudos de Goffman (1981). O autor ilustra esse tipo de conversa citando as conversas existentes no ambiente de trabalho, em que as pessoas ao mesmo tempo em que executam uma tarefa, desenvolvem, entre si, uma conversa paralela sobre assuntos diversos, e, mesmo quando não estão falando, podem permanecer em constante “estado de conversa”.

Nesta análise, estou considerando as conversas em sala de aula, com a presença de um intérprete, como as conversas entendidas por Goffman, isto é, como **comunicações subordinadas**, pois enquanto os alunos surdos assistem a uma **transladação**, e/ou, executam a tarefa de leitura proposta pela professora, é possível que conversem, sem que isto interfira no andamento geral das atividades. Do início ao final da aula, todos os alunos conversam sobre assuntos diversos, quer sur-

dos ou ouvintes; entretanto o foco desta análise estará voltado para a atuação da intérprete em sua **transladação**.

5.2.1 COMUNICAÇÕES SUBORDINADAS NO CENÁRIO DA SALA DE AULA INCLUSIVA

ENQUADRE ALI: SEQÜÊNCIA 1

As **comunicações subordinadas** ocorrem desde o instante em que a professora, ao chegar em sala de aula, se organiza para o seu início, e continuam quando fala a todos sobre a proposta para aquela aula, e nos demais momentos enquanto os alunos acompanham as **transladações** ou se envolvem com a atividade da leitura, quando permanecem em “estado de conversa”.

A primeira seqüência mostra a aula desde o seu início, quando a professora, após informar que entregará provas, antes do final da aula (cf. quadro da seqüência 1, L1 (Lado1): linhas 1 -5), passa a fazer uma breve preleção onde apresenta o motivo da atividade de leitura para essa aula (cf. linhas 13 – 18). Durante sua breve preleção, a professora atua como **participante ratificada** no papel de **animadora** de suas próprias idéias e posições em relação à proposta feita. No tempo em que **anima** sua fala, ela mantém uma intensidade de voz (cf. L1: linhas 13 – 31) de maneira a alcançar todos os que reconhece como **ouvintes ratificados**, nessa sala de aula inclusiva: a intérprete, os alunos surdos e ouvintes. A intérprete, por sua vez, é reconhecida pela professora e alunos surdos como **participante ratificada** e faz **transladação** simultânea no papel de **repórter**, **animando** a fala da professora Jane para os alunos surdos,

seus **participantes endereçados**. Abro um parênteses aqui para esclarecer que mesmo não tendo obtido a imagem da intérprete, através da filmadora 2, devido a problemas técnicos enfrentados pela pesquisadora, é possível afirmar, baseada em outros índices registrados pela filmadora 1, que Neide faz **transladações animando** a fala da professora-regente, nos primeiros minutos da aula de leitura, (seqüência 1, seção: 5.2.1) como poderá ser constatado na análise apresentada no decorrer da seqüência.

As alunas surdas, Alice, Bia, Cris e Diná, aparecem, nesse início da aula, sorrindo e olhando, disfarçadamente, para a filmadora, com a qual iniciam um diálogo, como se esta fosse, também, uma participante nessa conversa, como se fosse uma **circunstante**. Os conteúdos dessas conversas para a filmadora giram em torno do comportamento dos colegas surdos que fugiram para não serem filmados, e uma atitude, aparentemente, estranha da intérprete nesse momento da aula, na visão das alunas. (L1, seqüência 1, Linhas: 27-33)

Buscando em Goffman (1981) a compreensão para a análise dessas conversas em sala de aula, o autor nos traz ao conhecimento a existência dos **observadores**, elementos que podem participar de uma conversa, e não serem reconhecidos como **participantes ratificados**. Para os **observadores**, o assunto da conversa não é dirigido, e, mesmo assim, eles podem influenciar a produção do discurso interativo. Nessa aula de leitura pesquisada, a PS se caracteriza como uma **observadora** que, conforme constatado pelos enunciados das alunas, influencia as **comunicações subordinadas**, as quais evoluem, segundo Goffman, para um **conluio**.

O **conluio** ocorre quando **participantes ratificados** dirigem palavras, ostensivamente, para os presentes, porém só alguns entenderão seu verdadeiro significado. Como uma participante **não ratificada**, para quem o tópico não deveria ser dirigido, a PS é uma presença real e reconhecida como uma **circunstante**, para quem a conversa passa a ser endereçada, de uma forma peculiar, via filmadora. Dessa forma, os alunos sabem que a PS receberá a mensagem, não precisando a ela se dirigirem diretamente, o que poderia causar estranheza naquele momento, pois não é uma **participante ratificada**. Um possível significado para essas mensagens pode ser observado nas primeiras manifestações de Cris (cf L2. (Lado2): linhas 1 – 5) e de Bia (cf. L2: linhas 6 – 12). A sua fala parece ter como objetivo informar à pesquisadora que nem todos estão sendo filmados, ou nem todos desejam ser filmados, ou, ainda, que ninguém gostaria de estar sendo filmado. Essa conversa com a filmadora transcorre em tom de brincadeira, mas de uma forma ostensiva, denotada pela expressão facial e pela forma exagerada de realizar os sinais. Estou considerando as conversas para a filmadora como **conluio**.

As **comunicações subordinadas** são relevantes para esta análise porque elas constituem um conjunto de enunciados **originais**, oriundos de uma das partes dos interlocutores dessa aula, os alunos surdos, e que, em princípio, se entende que estariam sendo **transladados**. Entretanto, o que se observa é que, durante todo o decorrer da aula de leitura, essas conversas não são **transladadas** pela intérprete, ocorrendo, então, conforme a taxonomia de Wadensjö (1998), uma **transladação zero**, que acontece quando o **enunciado original** não é traduzido pelo intérprete.

QUADRO 8
Seqüência 1

ENQUADRE ALI: Aula de leitura em sala de aula inclusiva ministrada pela professora regente mediada por uma intérprete de LIBRAS

<p>L1 professora e alunos ouvintes</p> <p>professora introduz a aula de leitura</p> <p>enquadre C: comunicações subordinadas</p> <p>conversas não registradas</p>	<p>L2 intérprete e alunos surdos</p> <p>intérprete translada a introdução da professora</p> <p>enquadre C: comunicações subordinadas</p> <p>conversa para a filmadora</p>
<p>((a professora está na sua mesa onde arruma papéis, livros, etc; depois de alguns minutos ela começa a falar, sem parar de fazer a atividade))</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jane: ...no final da aula gente vou 2. mostrar as provas para vocês verem e 3. vou recolher de novo, porque prova (+) 4. a gente tem que fazer para ver tudo o 5. que foi bom...(++) , eu dou prova :: (+++) 6. ALos: ((conversam entre si)) 7. ((A professora reinicia a falar em voz baixa)) 8. Jane: Como os meninos da Neide não 9. terminaram... (incompreensível), 10. acho que a professora Vera está 	<p>((intérprete está sentada em frente aos alunos agrupados a sua esquerda; todas as alunas estão sorrindo. Bia, Alice, Cris e Diná conversam, ao mesmo tempo em que mantêm o olhar na intérprete. Cris desvia o olhar para três colegas sentados distantes da filmadora e diz:))</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cris: /apontando/ VOCÊS AÍ /sorri com 2. ar de provocação/ MEDO MEDO 3. /aponta para os colegas e afirma com 4. expressão facial de provocação/ 5. VOCÊS ESCURO /olha a filmadora/ Vocês aí, estão é com medo, não querem ser filmados. 6. ((Bia continua a provocação, alternando

11. trabalhando com vocês ::	7. o olhar para os colegas e filmadora)
12. ((aumenta a intensidade da voz))	8. Bia: TURMA SENTAR LÁ/apontando
13. de 25, ôpa, desculpa, 1#	9. 1# para os colegas/(md) e (me)
14. de 18 a 25 de abril o Ministro da	10. configuração cinco/ DOIS SENTAR LÁ
15. Educação Paulo Renato de Souza	11. /movimento simultâneo das mãos para
16. decretou a Semana Nacional da	12. frente/ ((fala e olha para a filmadora))
17. Leitura. Por quê?! Porque ele tem as	Vocês sentaram aí do outro lado, vocês ois mudaram de lugar.
18. estatísticas na mão, que o brasileiro não	13. 1# ((Alice chama Diná e fala algo mas
19. lê. E quem não lê não escreve (+)	14. disfarça para não ser entendida
20. Então, como estamos em plena Semana	15. enquanto Cris e Diná riem olhando para
21. Nacional de Leitura, os cartazes estão	16. a filmadora))
22. aí na escola, né ::A nossa leitura não	17. ((Alice olha para a intérprete))
23. tem dado muito certo devido a : por que	18. 2# Alice: /expressão facial: sobranceiras
24. eu interrompi? Porque tá sumindo	19. levantadas e franzidas/ ESCREVER
25. livro gente, some livro, na 8ª série B,	20. TEXTO NÃO
26. menino carregou o livro, não pediu,	Por favor, escrever texto não!
27. (incompreensível) a gente tem que ficar	21. 2# ((Bia começa a tirar caneta e lápis da
28. anotando tudo porque se trata de	22. bolsa))
29. patrimônio público, porque	23. Cris: ((provocando)) TROCAR
30. interrompemos :: 3# (++++)	24. PROFESSOR LIVRO PROFESSOR
31. Eu sei que vocês tem carência,	25. 3# DEIXAR À TOA
	26. /ri, olhando para Alice aponta para
	27. Neide indagando/ COMO COMO

<p>32. ((diminui a ointensidade da voz)) que</p> <p>33. muitos não leram na infância, tá : então</p> <p>34. :a gente vai tá lendo fábulas ((acelera o</p> <p>35. ritmo da fala)) uma coisa bem curtinha,</p> <p>36. pra começar hoje e terminar hoje : tá :?</p> <p>37. Depois nós vamos fazê um trabalho em 38. cima, um trabalho avaliativo para ser</p> <p>39. recolhido. Tá bom? :: certo? :::</p> <p>40. ((fala com tom de voz bem baixo, como</p> <p>41. se estivesse falando só para os alunos</p> <p>42. próximos a ela))</p>	<p>28. /expressão facial de exagero, tom de</p> <p>29. brincadeira e movimentos de robô/</p> <p>30. SINAIS DIFERENTE ELA COMO</p> <p>31. COMO /sinaliza com exagero/</p> <p>32. TEXTO OUTRO OUTRO ((ri com a mão</p> <p>33. na cintura)) Tem de trocar de professora. Ela deixou os livros à toa. É isso. Hii, a Neide está diferente, “COMO COMO TEXTO OUTRO” está sinalizando diferente!</p> <p>34. Cris: /olhando para a filmadora/ JÁ</p> <p>35. AVISAR É DELA NEIDE PARA ELA</p> <p>36. APRENDER. <i>Tô avisando, tô falando da Neide é para ela aprender.</i></p>
---	--

As conversas entre os alunos surdos não cessam nem no momento em que a professora fala, instante em que ocorre a **transladação** simultânea por Neide.

Como professora de alunos surdos, diria que as alunas não estão acompanhando a **transladação** realizada pela intérprete. No entanto, o que se verifica, pelo enunciado de Alice, é que ela se adianta em comentar que “escrever texto não” (cf. L2: linhas 19 – 20), momentos após a professora ter feito uma avaliação, dizendo que “quem não lê não escreve” (cf. L1: linhas 18 e 19). Ao mesmo tempo, Bia parece se aprontar para a tarefa de escrever, retirando lápis e caneta de seu porta lápis (cf. L2: linhas 21 e 22), enquanto mantém o olhar na intérprete. Mais adiante, Cris faz uma crítica à professora (cf. L2: linhas 23 – 25), logo após esta ter se referido ao desaparecimento de livros da escola (cf. L1: linhas 24 – 30). Estes são indícios de que as alunas estão acompanhando a aula, através da **transladação** de Neide.

Não há imagem da intérprete, pois a pesquisadora, conforme já informado, ainda não havia conseguido ligar a filmadora 2, mas pelo olhar que as alunas mantêm em um ponto à frente, (mesmo que por vezes desviem o olhar, ele sempre volta ao ponto), juntamente com os comentários feitos por Alice e Cris, e o comportamento de Bia apanhando seu material de escrita, é possível afirmar que Neide está transladando a fala da professora. Soma-se a essas evidências o fato de PS ser testemunha da **transladação** de Neide, enquanto lutava para ligar a filmadora 2, não sendo possível, porém, determinar em que papel ela atuava; o mais provável é que estivesse atuando como repórter, simplesmente, animando a fala da professora Jane, que discorria sem interrupção. Os enunciados e o comportamento das alunas, conforme já verificados nos registros, indicam que, apesar de conversarem, elas acompanham, de alguma maneira, a **transladação** realizada por Neide.

Uma outra observação importante diz respeito ao **status de participação** da intérprete que, nesse caso, é uma **participante ratificada e endereçada** pela professora. Porém, enquanto **translada**, Neide se torna o tema da **comunicação subordinada** nas conversas para a filmadora, conforme pode ser visto no L2, linhas 28 – 36. Neste segmento Cris menciona a postura estranha da intérprete, que em sua visão está parecendo um robô, ao sinalizar (cf. L2: linhas 28 – 33), reafirmando, logo em seguida (cf. L2: linhas 34-36) que está se referindo à intérprete ao se dirigir à filmadora. Acredito que esse momento interativo no espaço de uma sala de aula inclusiva, com presença de intérprete, seja merecedor de destaque, pois parece ser um acontecimento ímpar, em relação a outros encontros **transladados**. É possível que em outros encontros interpretados, como em: situações de consulta médica, tribunais de justiça, durante entrevistas em postos oficiais de imigração, etc., ainda não se tenha constatado algo semelhante, ou seja, o fato do intérprete se tornar tópico da conversa, chegando mesmo ser este provocado, em tom de brincadeira, por aqueles que o reconhecem como **participante ratificada**, como acontece no caso da intérprete Neide na sala de aula. Essas conversas para a filmadora parecem ser tentativas, talvez, de as alunas mostramem que estão se **alinhando** a uma autoridade desse cenário, com elas querem demonstrar que mantêm uma relação amigável, podendo falar sobre ela em tom provocativo, em sua presença e diante de **circunstantes**. Ao refletir sobre o papel da intérprete, nesse momento de sua atuação, duas perguntas penso que podem ser colocadas aqui, de acordo com a postulação de Wadensjö (1998:105). Poderia a intérprete, como participante ativa que é na interação, exercer o controle dessa situação interativa, interferindo, de alguma forma, nessas conversas?

Poderia a intérprete produzir enunciados próprios, ou seja, enunciados do intérprete, chamando a atenção das alunas para a fala da professora, ou ainda transladar o conteúdo das conversas para a professora-regente, com o objetivo de manter o encontro dentro de uma concepção de aula, sustentando-o como sendo, essencialmente, um evento interpretado?

No caso da aula analisada, a intérprete parece ter se decidido por ignorar a existência e o conteúdo dessas **conversas subordinadas**, pois as alunas continuam com esse tópico durante toda a próxima seqüência, que será apresentada abaixo. Ao ignorar essas conversas, Neide deixa de **transladar** os enunciados **originais** das alunas surdas, interlocutoras **ratificadas** como são consideradas, nessa aula; desta maneira, atua como intérprete apenas para uma das partes.

Acredito que aspectos da interpretação na sala de aula inclusiva como este devam ser objeto de aprofundamento em pesquisas futuras, com o objetivo de se verificar que outras formas de relação interacional surgem entre o intérprete e alunos surdos nesse espaço institucional. É necessário saber como pode ser a organização das atividades nesse cenário em que acontece um verdadeiro *pas de trois* comunicativo, para usar a metáfora proposta por Wadensjö, inspirada na dança. (cf. Wadensjö 1998:10,12).

Wadensjö (1998), em seus estudos, alertou para a complexidade da tarefa de interpretar uma interação quando se tem não apenas uma relação entre duas pessoas que falam duas línguas diferentes, como em uma díade, para quem o intérprete atuaria como um simples canal de passagem dos significados de uma língua para outra, satisfazendo as necessidades de entendimento entre elas. Em sua visão alternativa, considera-se esse tipo de interação como uma relação em que o intérprete é

participante ativo, constituindo, junto com os outros interlocutores, uma tríade comunicativa.

Ao considerar a atuação do intérprete como um “pas de trois”, conforme trata Wadensjö, é preciso que se acrescente a essa tríade interativa, as múltiplas características, próprias da interação no espaço da sala de aula. Edwards e Mercer (1987), se referem às regras implícitas do discurso interacional, que são utilizadas pelo professor; Cestari (1994) trata o espaço da sala de aula como um lugar em que o conflito de lógicas, perspectivas e a combinação mútua de idéias convivem; Linell & Marková (1993) considera a sala de aula, como uma teia de relações sociais, onde os atos discursivos promove comprometer-se, responsabilidades atitudes e perspectivas recíprocas, entre os inter-agentes, além de ser um espaço de construção de um discurso e conhecimento mútuo partilhado; e Moita Lopes (1996a), compreende ser a sala de aula um espaço de construção social do conhecimento. Estes autores levantam algumas das questões que caracterizam e são particulares da interação em sala de aula. Tais questões necessitam ser investigadas no espaço da sala de aula inclusiva, pois a presença do intérprete, de LIBRAS **transladando** para alunos surdos, constituem em novos participantes a serem considerados nessa interação à luz dos autores acima mencionados. É possível, que nesse cenário específico, se desenvolvam formas interacionais diferenciadas, e, por esse motivo, sejam desconhecidas, por não fazerem parte das experiências dos intérpretes nos demais eventos em que **transladam**. Por conseguinte, os intérpretes ao atuarem em sala de aula poderiam vir a enfrentar dificuldades sobre como agir diante desses momentos interativos e próprios do cenário educacional. Esse poderia ser um dos prováveis motivos para que Neide não **transladasse** os enunciados **originais** de uma das

partes. Pesquisas precisam ser desenvolvidas para atender a essa demanda específica, da sala de aula com a presença de intérprete, pois, como alerta Roy, opiniões especializadas sobre normas e condutas para o desempenho do intérprete só serão válidas quando estas forem resultado de análise que considerem a real performance do intérprete no processo discursivo. (cf. 2000:121).

Um outro aspecto, também relevante para se compreender a atuação da intérprete em seqüências posteriores, está presente nessa primeira seqüência. O ponto foi destacado na descrição do **enquadre ALI** (aula de leitura para alunos surdos e ouvintes na sala de aula inclusiva) e se trata da reação de Alice no momento em que toma conhecimento de que a aula é de leitura (cf. L2:linhas 18 – 20). Quando expressa que não deseja produzir um texto, ao sinalizar “escrever texto não”, Alice não apenas demonstra sua insatisfação, como, também, parece revelar seu **esquema** relativo ao conceito de aula de leitura. Este **esquema** pode ter sido ativado através do discurso da professora (cf. L1: linhas 15 – 17), ou ser um **esquema** construído ao longo de sua vida escolar. Botelho De Paula (2003) ilustra o argumento que utilizo para justificar o provável esquema de Alice, dizendo, em seu artigo:

A educação de surdos tem sido objeto de discussões e transformações nas últimas três décadas. Com as mudanças de paradigma, do oralismo³⁸ para a educação bilíngüe, a aprendizagem da língua de sinais e da leitura e da escrita passa a ter um papel preponderante, antes atribuído apenas à linguagem oral (Botelho De Paula, 2003:19).

³⁸ Verificar sobre oralismo na Introdução.

Almeida (2003), ao relatar sobre pesquisa que avaliou o desempenho de adultos surdos, não oralizados, na tarefa de leitura e interpretação de textos, assim descreveu os procedimentos utilizados: “Para leitura do texto proposto, não houve limite de tempo. José usou o tempo que lhe foi suficiente, para ler, compreender e recontar, por escrito, o texto lido”. (cf. Almeida, 2003:10). Um outro exemplo pertinente vem de Karnopp (2002) que apresenta a seguinte ilustração ao tratar sobre o ensino da Língua Portuguesa:

A professora entra em sala de aula e entrega um texto para os alunos (...). O aluno, ao receber o texto, pergunta em sinais: “Professora o que é para fazer com isso?” A professora sinaliza: “Ler+fazer/responder perguntas” O aluno senta e inicia a árdua tarefa.

A atividade de leitura, no ensino a pessoas surdas, parece estar sempre atrelada à necessidade de escrever e vice-versa.

Como professora com vinte anos de experiência em sala de aula com alunos surdos, sei do vazio ainda existente em relação ao ensino do português como segunda língua para alunos surdos, em uma proposta de educação bilíngüe. O ensino do português é uma questão antiga que perpassa as várias ideologias adotadas ao longo da existência do atendimento educacional para as pessoas surdas. Diante da dificuldade em reconhecer que abordagem e métodos seguir, nesse tipo de ensino, os profissionais terminam por dar ênfase à produção escrita do aluno, como forma de subsidiar a compreensão da leitura em língua portuguesa. A atividade de escrever é sempre apresentada após a leitura de um texto em Português como forma de avaliar a compreensão da mesma. Em consequência disso, é

possível que alunos surdos construam esquemas próprios em relação à leitura, associando a atividade de ler, obrigatoriamente, à tarefa de escrever um texto em português; ou mesmo, que ler é escrever, já que, para eles executarem essa tarefa, precisam não só descobrir, mas, também, reter mentalmente, os significados das palavras de um texto. Não postulo aqui uma defesa dessas idéias como verdades indiscutíveis, ou como procedimentos utilizados por todos os profissionais para a leitura; não é esse o meu objetivo nesta análise. Apenas levanto hipóteses para entender o **esquema** de Alice sobre a leitura, a partir de sua fala, no contexto da aula de leitura analisada. A única maneira de atestar se este é o **esquema** acionado pela aluna seria reapresentar-lhe a fita de vídeo para que explicasse o que motivou sua reação frente à tarefa que lhe fora apresentada. No entanto, como tais registros não puderam ser colhidos à época, devo apresentar minha interpretação sobre o fato ainda que como uma mera hipótese, porém, com base em minha experiência profissional.

Conforme observado nos registros, o que se pressupõe ser o **esquema** de Alice sobre leitura aparecerá expresso, igualmente, através dos enunciados de suas colegas, Bia, Cris e Diná, ao longo das demais seqüências dessa aula de leitura. Observando tais enunciados será possível constatar se elas compartilham com o provável **esquema** de leitura de Alice.

Os **esquemas** sobre leitura apresentados pelas alunas são relevantes para se entender o motivo que levará a intérprete a assumir, em um determinado momento, um diferente papel nesse espaço da sala de aula inclusiva, não **transladando** os enunciados de seus interlocutores, não funcionando quer em **coordenação implícita ou explicitamente**, conforme a teoria de Wadensjö (1998), em outras palavras, não atuando como intérprete.

5.2.2 COMUNICAÇÕES SUBORDINADAS: ALINHAMENTO ENTRE OS PARTICIPANTES RATIFICADOS – ENQUADRE ALI: SEQÜÊNCIA 2

Na seqüência 2, a seguir, as **comunicações subordinadas** continuam refletindo as provocações das alunas Cris e Bia sobre o comportamento dos alunos e da intérprete. Neste ponto, as conversas para a filmadora atingem o seu ápice (cf. L2: linhas 47 – 62). A crítica de Cris, se dirigindo à filmadora, sobre o comportamento dos colegas que evitam serem filmados (cf. linhas: 66 – 8), e, a mesma visão expressa por Alice, sobre a intérprete (cf. linhas: 52 – 5), podem ser considerados como formas de **alinhamento** entre os participantes para aquele momento da aula.

A professora, que mantinha a voz em uma intensidade que permitisse ser ouvida por todos, vai diminuindo o seu tom (cf. seqüência 1, L1: linhas 38 –41), e ao encerrar sua preleção sobre a Semana Nacional da Leitura, na seqüência 2 (cf. L1: 43-50), sua fala parece se dirigir apenas aos alunos ouvintes, exceto uma vez em que ela se dirige à intérprete (cf.L2: linhas 71-72).

QUADRO 9 Seqüência 2

Enquadre ALI – Aula de Leitura em Sala de Aula lusiva

L1 – introduzindo atividade de leitura	L2 - comunicações subordinadas — conversas para a filmadora
43. Então é a Semana Nacional da Leitura,	37. Diná: /acena para Neide/ ESCREVER
44. eu vou passá as fábulas e vocês vão ler	38. TEXTO? /continua acenando/

<p>51. ((burburinho entre os alunos se 52. intensifica))</p> <p>53. ((a professora diminui significativamente 54. o tom de voz))</p> <p>55. Então, gente : Semana Nacional da 5#</p> <p>56. Leitura, nós vamos tá lendo textinhos, 57. vão começar hoje e terminar hoje tá:: 58. (+)</p> <p>59. mas é pra ler ::: vocês escolham, 6# 60. são fábulas ::: 61. ((começa a distribuir livros de história 62. para os alunos ouvintes dizendo))</p>	<p>50. FEIO OLHA A TELEVISÃO FEIO</p> <p>51. TELEVISÃO. Não fala assim, é feio, olha a televisão</p> <p>52. 5#Alice: /rindo fala para Neide/ 53. TELEVISÃO ((está se referindo à 54. filmadora) VOCÊ AFAS-TAR 55. INTERPRETAR PARECER Parece que você não quer aparecer interpretando na televisão!</p> <p>56. 5#Diná: /olhando para Neide/ NA DELA 57. ENGRAÇADO NA DELA A Neide nem liga, tá na dela, engraçada</p> <p>58. ((Alice, Cris e Diná riem)) 59. 6#Cris: /olhando para filmadora/CERTO 60. CERTO /olhando para Alice/ ELA 61. FALAR DELA /aponta para Neide/ Certa, certa, ela está falando da Neide.</p>
--	--

<p>72. sala))</p> <p>73. ((burburinho entre os alunos ouvintes))</p> <p>74. Jane: é leitura silenciosa</p>	<p>71. enquanto se dirige à intérprete dizendo))</p> <p>72. Jane: Eles escolhem, qual que eles</p> <p>73. querem, podem escolher ::(++)</p> <p>74. ((Jane termina de colocar os livros e</p> <p>75. volta para a sua mesa, os alunos surdos</p> <p>76. se levantam e começam a apanhar os</p> <p>77. livros, voltando à sua carteira e</p> <p>78. passando a folheá-los))</p>
---	--

A seqüência 2, anterior, se caracteriza, ainda, pelas conversas provocativas para a filmadora, demonstrando o quanto a presença da PS e sua filmadora causam interferência no cenário da sala de aula. Essas conversas, porém, irão diminuir, gradativamente, e serão seguidas de uma discussão progressiva, entre Alice, Bia, Cris e Diná, a partir da necessidade de realizar

a proposta que é ler. As alunas passarão a se interrogar, buscando saber, entre si, e, às vezes, se reportando à intérprete, sobre o que fazer para ler.

Essa seqüência 2 revela, também, que os enunciados **originais** da professora Jane vão diminuindo em intensidade, momento em que ela parece excluir os alunos surdos como seus **ouvintes endereçados**. Ao distribuir os livros de história diretamente aos alunos ouvintes, Jane mantém com eles uma conversa (cf. L1: linhas 63 – 69). Esse comportamento interacional não se repete com os alunos surdos, pois a professora, além de colocar os livros sobre uma carteira, próximo a eles, fala dirigindo-se apenas à intérprete como sua ouvinte **endereçada** (cf. L2: linhas 71 – 73). Esse momento do **enquadre ALI** se estende até o momento em que a professora procede à distribuição dos livros de história para os alunos ouvintes e surdos, conforme atestam os enunciados já identificados nas linhas acima.

A mudança de **enquadre** se dá quando a professora Jane diz, “[é] leitura silenciosa”, dirigindo-se, em voz baixa, aos alunos ouvintes à sua frente, no momento em que eles aumentam a intensidade da conversa (cf. L1: linhas 71 – 72). Nesse instante a professora muda o seu *footing*, quando parece não mais se **alinhar** à intérprete e alunos surdos, passando do **enquadre ALI**, para o **enquadre ALO**, com os quais se alinha em uma conversa constante em baixo tom de voz. Alunos surdos e intérprete passam a ser considerados pela professora como **circunstantes**.

A seqüência 2, se distingue por ratificar um fato constatado, ao longo da seqüência 1: a professora-regente não toma conhecimento sobre o que conversam seus alunos surdos nessa sala de aula inclusiva. A professora Jane nada menciona, atra-

vés de seus enunciados, a respeito do comportamento dos alunos surdos, sequer das alunas surdas que conversavam no momento em que fazia sua breve preleção sobre o motivo da aula de leitura. Nenhum de seus enunciados revela esse conteúdo, o que permite constatar que a intérprete não **transladou** as **comunicações subordinadas**, até esse momento, ocorrendo portanto, como define Wadensjö, uma **transladação zero** dos enunciados **originais** das conversas das alunas.

5.2.3 COMUNICAÇÕES SUBORDINADAS E OS ENQUADRES PARALELOS/INDEPENDENTES SEQUÊNCIA 3 - ENQUADRES ALS E ALO – SUBENQUADRES: 1, 2, 3 E 4

A seqüência 3, a ser apresentada, define os dois **enquadres** que se desenvolvem de forma paralela e independentes: **enquadre ALS** e o **enquadre ALO**.

O **enquadre ALS**, como se observa, é uma extensa seqüência, caracterizada por uma discussão recorrente sobre o que fazer para realizar a proposta de ler apresentada pela professora Jane, enquanto outros assuntos vão surgindo e formando diferentes **enquadres** ou **subenquadres**, de acordo com a organização apresentada mais adiante.

O **enquadre ALO** se distingue por uma conversa constante entre professora-regente e alguns alunos ouvintes, com intensidade baixa de voz, enquanto os demais alunos também conversam. A intensidade de voz da professora aumenta no instante em que um dos alunos faz um comentário após a PS ter conseguido ligar a filmadora 2, iluminando o ambiente (cf. diálogo em L1: linhas 74 – 92). Nesse momento, em que a professora Jane conversa com os alunos, ela intensifica a voz porque tem por objetivo, também, alcançar a pesquisadora

como uma **circunstante, participante não ratificada**, nesse contexto de aula.

A seqüência 3 se configura, predominantemente, pelas **comunicações subordinadas do enquadre ALS (L2)**, que por sua vez se caracteriza por **enquadres** que se alternam e que podem ser segmentados em quatro **subenquadres**, de acordo com os assuntos tratados nas conversas das alunas em foco:

- a) **subenquadre 1**: Como ler? (cf. L2: linhas 79 – 85);
- b) **subenquadre 2**: Festa de aniversário (L2: linhas: 90 – 110) e Provocando Neide, (cf. L2:linhas 111 – 126);
- c) **subenquadre 3**: Discussão sobre leitura x texto escrito (cf. L2: linhas: 128 – 136) e Realizando a leitura (cf. L2 linhas: 139 – 188);
- d) **subenquadre 4**: Procedimentos para a leitura (cf. L2 linhas: 201 – 231) e Retorno às brincadeiras provocativas (cf. L2 linhas: 233 – 242).

5.2.4 COMUNICAÇÕES SUBORDINADAS: COM TRANSLAÇÃO ZERO A

Seqüência 3: **subenquadre 1**

Conforme a descrição no parágrafo acima, a seqüência 3 será apresentada em quatro segmentações que correspondem aos quatro **subenquadres** referidos. Cada **subenquadre** está nomeado de acordo com a classificação organizada.

Observando a conversa, na seqüência abaixo, percebe-se que as alunas parecem buscar entender como a atividade de leitura deve ser realizada, ao mesmo tempo em que compartilham **esquemas de conhecimento**, manifestando suas expectativas sobre a proposta colocada.

Tannen e Wallat (1987/1998:125) se referem aos **esquemas de conhecimento** como sendo: “[e]xpectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo” sem os quais é impossível o discurso fazer sentido. O **subenquadre 1** é um momento em que as alunas, não dispostas de orientação, parecem buscar, em seu conhecimento de mundo, meios para entender como conduzir a tarefa de ler, partindo da aluna Diná a proposta de conversar sobre o assunto, como se verifica nas linhas: 79 – 80.

QUADRO (10)

Seqüência 3: subenquadre 1 – O que fazer para ler?

L2 - Enquadre ALS - comunicações subordinadas x atividade de leitura

79. **Diná:** /olhando para a Alice/

80. ESCREVER TEXTO COMO CONVERSAR

Vamos conversar sobre como escrever o texto.

81. **Cris:** /olhando para Alice e Diná/ NÃO LER LER Não, é para ler, só ler.

82. **Alice:** ESCREVER TEXTO /aponta para si/ EU NÃO CONHECER-NÃO

83. PERGUNTAR ELA /apontando para Neide/ Texto? Eu não, não sei nada. Vamos perguntar para a Neide.

84. **Bia:** /sugerindo para Cris/ COPIAR

85. IGUAL LIVRO IGUAL IGUAL IGUAL

Vamos todas copiar do livro, tudo igual.

Apesar de reconhecerem a professora e a intérprete como **participantes ratificadas** a quem podem se dirigir, elas não

endereçam nenhuma pergunta direta às suas interlocutoras: nem para a professora nem para a intérprete.

A intérprete, que permanece sentada, estrategicamente, em frente às alunas, as observa em silêncio, indicando que aguarda o momento de **transladar**. Às vezes, Neide interage com as alunas, através de respostas sintéticas ou sorrindo ou passando um olhar por todas, mas sem fazer **transladação**; a professora está sentada à sua mesa e conversa baixinho com os alunos que ouvem, mas não faz nenhum tipo de orientação sobre os procedimentos para leitura, pelo menos de forma audível, para que todos possam compartilhar. Acredito que os alunos ouvintes, no caso de dúvidas, possam perguntar à professora, mas não é possível captar o que é dito para que se proceda à transcrição. Enquanto isso, as alunas surdas continuam em suas **comunicações subordinadas**, compartilhando suas dúvidas e dificuldades sobre o que fazer, conforme se pode verificar nas linhas 81 – 85.

Até esse momento, a intérprete permanece como se fosse uma **circunstante**, não atuando em nenhum dos papéis, como intérprete, nem como **repórter** ou **recapituladora** ou como **respondedora**, resultando portanto em **transladação zero** das conversas, ou seja, dos enunciados **originais** de Alice, Bia, Cris e Diná.

5.2.5 COMUNICAÇÕES SUBORDINADAS: TRANSLADAÇÃO ZERO B

Seqüência 3: subenquadre 2

O **subenquadre 2**, a seguir, é um momento em que as alunas se **realinham** para o **enquadre** “festa de aniversário”, retornando, logo após, às “brincadeiras provocativas à Neide” e novamente ao tema “escrever texto”.

O **enquadre ALO** que se desenvolve paralelamente ao **enquadre ALS** e tem como tema a presença da PS, como **circunstante** para quem o assunto pode estar sendo **endereçado**, através da professora. Dois alunos ouvintes Alan e Áulio mostram-se admirados com a luminosidade da filmadora 2, recém ligada, e passam a tecer comentários dirigidos à professora. Aos poucos essa conversa cede lugar a outras, entre, a professora e alunos ouvintes, que permanecem dialogando em baixo tom de voz.

QUADRO 11

Seqüência 3: **Subenquadre 2:** Festa de aniversário/Provocando Neide

L1 - Enquadre ALO - comunicações subordinadas x a filmadora	Enquadre ALS - comunicações subordinadas x atividade de leitura
68. (ouve-se aluno bocejando)	86. Cris: ((levanta-se e troca o seu livro)) 87. Alice: /perguntando para Cris, ainda em 88. pé/ DOMINGO ANIVERSÁRIO <i>Domingo tem aniversário?</i> 89. Cris: DOMINGO SURPRESA BOLO 90. GRANDE <i>Sim, domingo vai ter um bolo grande, surpresa.</i>

<p>((alunos e professora conversam, mas o tom de voz é baixo e as falas se sobrepõe o que não permite ouvi-las com clareza))</p>	<p>91. Alice: /indagando/ FAMÍLIA MUITA São muitas pessoas em sua família?</p> <p>92. Cris: FAMÍLIA MUIT@ AVISAR TODOS</p> <p>93. NÃO SABER VIR QUERER MUIT@VIR Sim, muitas pessoas, eu convidei muitos, mas não sei se eles vêm, eu gostaria que vissem muitos.</p> <p>94. Alice: /perguntando/ CHURRASCO Vai ter churrasco?</p> <p>95. Cris: NOITE CHURRASCO NÃO</p> <p>96. CACHORRO QUENTE BOLO SÓ <i>Não, só cachorro quente e bolo, é à noite.</i></p>
<p>69. Jane: ler (+) ler (+) ler(+) #7</p> <p>70. ((burburinho entre os alunos nesse</p> <p>71. momento a pesquisadora conseguiu</p> <p>72. ligar a filmadora 2)</p> <p>73. Jane: psiu ::psiu :: psiu::</p> <p>74. Alan: Nooossa, tá parecendo o estúdio</p>	<p>97. Alice: /concordando com a cabeça/</p> <p>98. 7#Cris: /expressão facial negativa,</p> <p>99. ela disfarçada/ DINHEIRO /polegar</p> <p>100. para baixo/ <i>Não tem dinheiro.</i></p> <p>101. Alice: /perguntando e fazendo sinal</p>

<p>75. da Globo! Olha !!!!</p> <p>76. Áulio: Tudo cheio de câmara! 8#</p> <p>77. professora pra que tudo isso?</p> <p>78. Alan: É da Globo.</p> <p>79. Jane: Gente, ela não se apresentou?</p> <p>80. Áulio: Eu não me lembro.</p> <p>81. Jane: Ela não se apresentou?</p> <p>82. Áulio: Mas, eu não entendi nada.</p> <p>83. Jane: Se ela não se apresentou vai se</p> <p>84. apresentar.</p> <p>85. Alan: TV Morena, não ::: ((entonação</p> <p>86. de rejeição por ser uma emissora local))</p> <p>87. Áulio: Fala para ela falar mais alto.</p> <p>88. Jane: Ela é :: é um estudo :: ela é 9#</p>	<p>102. de uma pessoa/ IDADE 31.</p> <p><i>Ele está fazendo 31 anos?</i></p> <p>103. 8#Cris: 32</p> <p><i>Trinta e dois.</i></p> <p>104. Alice:/admirada/ PASSADO TRINTA</p> <p><i>Ele não tinha feito 32 no ano passado?</i></p> <p>105. Cris: PASSADO TRINTA DOIS</p> <p><i>Fez trinta e dois.</i></p> <p>106. Alice: /admiradíssima/ QUE</p> <p><i>O quê?</i></p> <p>107. 9#Diná: /olha para a Alice, depois</p> <p>108. para Neide e sinaliza expressão</p> <p>109. envergonhada/ VERGONHA</p> <p><i>Ela está envergonhada.</i></p> <p>110. Cris: /rindo se corrigindo/ TRINTA E</p>
---	---

<p>89. uma estudiosa, assim ó, ela está</p> <p>90. fazendo um estágio, é um doutorado e</p> <p>91. ela escolheu o tema, A Deficiência</p> <p>92. Auditiva.</p> <p>93. Áulio: Ela ficou meia hora com aquele</p> <p>94. negóocio :::</p> <p>95. Jane: Ela não tá te filmando, você pode</p> <p>96. tê certeza. Ela tá trabalhando :: fazendo</p> <p>97. um doutorado se não me engano o</p> <p>98. tema o trabalho dela é em cima da</p> <p>99. deficiência :: auditiva ::::</p>	<p>111. 9#UM NÃO TRINTA E DOIS</p> <p><i>Trinta e um, não trinta e dois.</i></p> <p>112. Jane: é leitura silenciosa1.</p> <p>Alice: /olha para Diná/</p> <p>113. Diná:/disfarçando diz para Alice/</p> <p>114. PARECE ENVERGONHADA ((está</p> <p>115. se referindo à Neide))</p> <p><i>Ela ((a intérprete)) está envergonhada.</i></p> <p>116. ((Alice e Cris olham para a Neide))</p> <p>117. Alice: /falando para a filmadora/</p> <p>118. CHAPÉU GRANDE FAMOSA EU</p> <p>119. VER LEGAL</p> <p><i>Você famosa de chapéu de praia, eu vi, legal!</i></p> <p>120. ((provocando a Neide))</p> <p>121. Cris: CERTO CERTO / apontando</p> <p>122. Alice/ ELA FALAR CERTO</p> <p>Certa, certa, o que ela está falando <i>está certo.</i></p>
---	---

O tema da **comunicação subordinada** do **enquadre ALO**, na subseqüência 2 acima, surge no momento em que a filmadora 2 é ligada. O aluno ouvinte Alan levanta a questão, para ele intrigante, (cf. L1: linhas 74 – 75) sobre o motivo da gravação da aula, pois parece não ter participado da conversa que a PS teve com essa turma, em aula de outro professor, sobre a sua presença em sala de aula naquela semana. Por esta razão segue-se uma conversa entre Alan, Áulio e a professora Jane (cf. L1: linhas 74 – 79). É interessante notar que as alunas surdas já abordaram esse assunto de uma forma particular, nas conversas para a filmadora, apresentadas na primeira seqüência. No entanto, os alunos ouvintes e a professora não tomaram conhecimento dessas conversas, da mesma forma como as alunas surdas não tomam conhecimento que seus colegas ouvintes também falam sobre a filmagem, o que revela a não interação entre os enquadres, até esse momento da aula.

É relevante observar, também, que os **enquadres ALS e ALO** apresentados ocorrem como parte de uma aula de leitura, em uma sala de aula inclusiva com a mediação de um intérprete, onde os **participantes ratificados** ou interlocutores produzem enunciados **originais** que não são **transladados** de nenhuma forma, o que configura, mais uma vez, em uma **transladação zero**. Como se observa, a intérprete não atua em nenhum dos papéis apresentados por Wadensjö (1998), quer como **repórter**, quer como **recapituladora** ou **respondedora**.

A partir do **subenquadre 3**, inserido na seqüência 3, os **enquadres ALO e ALS** seguem como **enquadres paralelos** e independentes, assim permanecendo no decorrer de todo o **subenquadre 4** e seqüência 6, não se observando nenhuma interseção entre eles.

5.2.6. COMUNICAÇÕES SUBORDINADAS COM TRANSLAÇÃO ZERO C

Seqüência 3: subenquadre 3

O **subenquadre 3**, inserido no **enquadre ALS** transcrito na seqüência 3 abaixo, se caracteriza por conversas cujo assunto retorna à pauta “como a leitura deve ser feita?” (cf. L2: linhas 95 - 6, 102 -3, 125 - 29) e pela realização da tarefa em si, que é ler, (cf. L2: linhas 106 - 16, 131 - 33, 136 - 144). Observa-se, através da maneira como a leitura é realizada pela alunas, que estas se esforçam para ler os seus respectivos textos, sinalizando palavra por palavra do Português. Percebe-se, nos enunciados registrados nas linhas 117 - 18, que Cris expressa sua dificuldade em entender os significados das diversas palavras encontradas. Bia, também, parece enfrentar o mesmo problema, o que a leva a solicitar a Neide, ou seja, à intérprete, para que leia (cf.L2: linhas 128 - 29). Nesta mesma seqüência Cris, novamente, se manifesta, desistindo de continuar a tarefa (cf. L2: linhas 134 - 135).

QUADRO 12

Seqüência 3:

L 1 – enquadre ALO: encerrando conversa sobre a filmadora	L 2 - Subenquadre 3 : Discutindo leitura x texto escrito/ Realizando a leitura
100. ((os alunos falam ao mesmo tempo, 101. incompreensível))	123. Alice: /perguntando à Neide/ 124. DESCULPA /apontando Diná/ ELA

<p>102. Jane: ((rindo)) Ela tá comparando</p> <p>103. vocês com eles, mas eles são</p> <p>104. melhores ((rindo)) são melhores</p> <p>105. alunos, conversam menos ⋮</p> <p>106. ((alunos continuam falando))</p> <p>107. Jane: Olha : vão ler.</p> <p>108. Alan: Professora, mais tarde vou</p> <p>109. tomar um café viu.</p> <p>110. ((professora responde mas é</p>	<p>125. FALAR O QUE ESCREVER TEXTO</p> <p><i>Por favor, a Diná perguntou se é para fazer um texto.</i></p> <p>126. ((parece que a intérprete está</p> <p>127. falando algo, ainda não tenho a sua</p> <p>128. imagem))</p> <p>129. Diná: /olhar fixo em Neide balança a</p> <p>130. cabeça negativamente/</p> <p>131. Cris: /olhando para Diná/ COMO?</p> <p>132. COMO? PASSADO JÁ LER JÁ LER.</p> <p>Como? Já lemos antes, já lemos!</p> <p>133. ((Alice, Bia Cris e Diná ficam em</p> <p>134. silêncio olhando os seus livros))</p> <p>135. Cris: ((toca Bia e faz caricatura</p> <p>136. como se estivesse lendo</p> <p>137. as palavras))</p> <p>138. Bia: /olhando o seu livro sinaliza</p> <p>139. rindo/ VOAR VOAR VOAR</p> <p>140. Cris: /olhando para o livro de Bia lê/</p> <p>141. BONITO</p> <p>142. ((alunos surdos estão em silêncio</p> <p>143. que é interrompido por Cris que</p>
--	---

<p>111. incompreensível))</p> <p>((professora e alunos continuam a conversar, não sendo possível transcrevê-las pois as conversas vão se sobrepondo e em intensidade não audíveis))</p>	<p>144. começa a sinalizar palavras olhando</p> <p>145. em seu livro))</p> <p>146. Cris: /olhando para Diná/ PALAVRA</p> <p>147. PALAVRA SABER-NÃO</p> <p>148. ((Diná está sinalizando a sua</p> <p>149. história enquanto Neide levanta-se e</p> <p>150. arrasta uma carteira que está na</p> <p>151. frente da filmadora 1 quando Bia,</p> <p>152. aproveitando sua proximidade, lhe</p> <p>153. acena))</p> <p>154. Bia: /acenando para Neide pergunta/ de pergunta/</p> <p>155. TEXTO COPIAR-NÃO INVENTAR</p> <p><i>Não é para copiar, é para inventar?</i></p>
---	---

QUADRO 13

Continuação da seqüência 3

<p>subenquadre 3 com o enquadre ALS independente</p>
<p>156. ((Neide não responde e Bia insiste))</p> <p>157. Bia: /acena, também, e indaga com expressão facial de pedido/</p>

158. INVENTAR INVENTAR LER LER VOCÊ

É para inventar, então lê você, por favor?

159. ((ainda não há imagem da intérprete))

160. ((Diná continua sinalizando sua história palavra por palavra))

161. Diná: NOME HOMEM PARA MINH@ VOV@ (++)
VOV@ NÃO

162. /toca na Cris e diz/ EXEMPLO LER LER EXPLICAR

Cris, por exemplo primeiro lê e depois explica.

163. Cris: /expressão facial descaso/

164. LER LER ENTREGAR LIVRO

Eu vou só ler e devolver o livro, não estou nem ligando.

165. Diná: ((continua a ler palavra por palavra do texto))

166. SABER FAZER LIVRO CHOCOLATE COCO PÃO
QUEIJO.

167. Cris: /olha no livro de Diná e sinaliza também,

168. palavra por palavra/ NOME AMOR

169. ((Bia está sinalizando enquanto Alice boceja mostrando

170. seu livro à intérprete, comentando que é muito grosso, levanta-se

171. e apanha outro, está muito gripada e espirra))

172. ((Bia continua sinalizando as palavras))

173. PESSOA /mão em G/ ANDAR MUT@ AVISAR ELE

174. ((Cris começa a conversar com Fábio ao fundo da sala sobre um

175. amigo surdo de Florianópolis. É uma conversa longa da qual Bia também
176. participa. Essa conversa cessa quando todos fixam o olhar para
177. frente onde está Neide))
178. ((ainda não tenho imagem de Neide, mas ela não está **transladando**
179. a professora, pois esta conversa baixinho com os alunos ouvintes))

Conforme se observa, o **subenquadre 3** se constitui de conversas que parecem ser motivadas pela não mediação da intérprete, que permanece sentada em frente às alunas em uma atitude de quem, possivelmente, aguarda o momento de atuar, de exercer sua função, ou seja, de **transladar**. Os enunciados das alunas revelam, claramente, as suas dúvidas e dificuldades sobre como realizar a atividade de leitura. Contudo, nenhuma dessas dúvidas e dificuldades (cf. L2 linhas: 146 – 49, 154 – 55 e 157 – 58) expressas nos enunciados das alunas surdas, **participantes ratificadas**, foram **transladadas** para a professora-regente, e, novamente, se constata **transladação zero** dos **originais** produzidos pelas alunas Alice, Bia, Cris e Diná . Pode-se considerar, pelo enunciado de Cris nas linhas 163 – 64 acima, que ela, particularmente, e, provavelmente, as demais alunas não estão satisfeitas com o desempenho obtido na tentativa de ler. É possível que esses enunciados venham a influenciar uma radical mudança de papel da intérprete, conforme será visto na seqüência 6, tornando relevante as considerações acima.

5.2.7. COMUNICAÇÕES SUBORDINADAS COM TRANSLADAÇÃO ZERO D

Seqüência 3: **subenquadre 4**:

O **subenquadre 4**, a seguir, retrata como as alunas, após as tentativas de leitura no **subenquadre** anterior, se **realinham**, compartilhando **esquemas** sobre procedimentos para prosseguir na tarefa de ler, diante da ausência de instruções por parte da professora-regente.

Os enunciados que tratam dos procedimentos para leitura, discutidos pelas alunas, são fundamentais para demonstrar a existência, mais uma vez, de **originais** que não são **transladados** pela intérprete.

QUADRO 14

Seqüência 3

L1 - **Enquadre ALS: subenquadre 4** - procedimentos de leitura e retorno as brincadeiras provocativas

180. **Alice:** /olhando para Cris e Diná/ RESUMIR TEXTO DÚVIDA

181. TROCAR AGORA SINALIZAR MAIS PALAVRA SABER-NÃO DÚVIDA

Tenho dúvidas para passar para LIBRAS, são muitas palavras que eu não sei, tenho dúvidas.

182. **Cris:** NÃO MELHOR LER LER

Não é melhor só ler.

183. **Bia:** ((está acenando pedindo o turno para Alice e Cris))

184. **Cris:** LER COLOCAR PALAVRA LÁ ((está sinalizando do livro para o caderno))
185. COLOCAR PALAVRA LÁ MELHOR
Ler e ir copiando as palavras no caderno é melhor.
186. **Bia:** /acena mais alto pedindo turno/
187. **Alice:** LER ESCREVER NÃO LER ESCREVER NÃO
É para ler não é para escrever.
188. **Cris:** ((repete)) LER PASSAR PALAVRA LÁ PASSAR PALAVRA LÁ FRACO
Ler e passar as palavras para o caderno não fica bom.
189. **Diná:** /fala para Alice/ ESCREVER LER /expressão facial de pergunta/
190. ESCREVER ESCREVER
É para escrever, ler ::: é para escrever?
191. **Cris:** /toca na Alice e diz/ HABILIDADE HABILIDADE PRÓPRIA
É preciso saber muito, é preciso ter muita habilidade.
192. **Alice:** PAPEL PAPEL PENSAR ESCREVER VER LIVRO PERGUNTAR QUE
É para pensar, escrever, olhar no livro, perguntar o que é.
193. **Cris:** /dá de ombro/ CABEÇA SUA DELA DELA DELA
Não tô nem aí. Cada um pensa uma coisa diferente.
194. ((silêncio, ninguém sinaliza))
195. ((Alice se abana, olha para a filmadora e começa, novamente, a brincadeira
196. de falar com a filmadora 1, agora provocando a Cris, todas riem))
197. ((Cris se levanta e vai olhar na filmadora volta e diz que a Bia só

198. está aparecendo pela metade, continuam a brincadeira de falar

199. dirigido-se para a filmadora))

200. Alice: ((terminada a brincadeira volta ao tema texto x leitura))

201. /acena para Neide pedindo confirmação/ RESUMIR
GUARDAR MENTE

202. ESCREVER TEXTO

É para resumir, memorizar e escrever um texto?

Os enunciados de Alice, Bia, Cris e Diná, entre as linhas: 180 – 192, parecem revelar um conflito de **esquemas** sobre que procedimentos adotar para realizar a atividade de leitura. De um lado, Alice mostra sua dificuldade em entender o significado de tantas palavras (cf. linhas 180 – 81), enquanto Diná continua em dúvida sobre se é mesmo para escrever (cf. linhas: 189 – 80). Por outro lado, Cris parece tentar ajudar o grupo a encontrar maneiras de realizar a tarefa, fazendo uma avaliação de procedimentos (cf. linhas: 184 – 85, 188 – 192). Esses enunciados revelam que as alunas fazem uma avaliação geral sobre suas dificuldades ao realizar a proposta colocada pela professora, até que Cris (cf. linha: 193) constata o conflito existente: cada uma pensa diferente.

Diante desse fato se estabelece um silêncio ou “estado de conversa”, conforme se vê na linha: 194, e a conversa que se segue (cf. linhas: 195 – 99) parece reforçar a idéia de que os **esquemas de conhecimento** das alunas são conflitantes, não permitindo chegarem a um procedimento que considerem sa-

tisfatório para realização da tarefa proposta. Talvez essa seja a causa para que se **realinhem**, novamente, com as brincadeiras provocativas, dirigidas à filmadora, retornando, finalmente, ao **enquadre** leitura na linha: 200.

A análise dos enunciados constantes nessa seqüência 3, **subenquadre** 4, é essencial para se refletir sobre a atuação da intérprete de LIBRAS que, diante desses enunciados, não faz **transladação** para a professora, como poderíamos imaginar que fizesse.

Mais uma vez, Neide não se faz presente, deixando de atuar no papel de intérprete, mediando a comunicação nessa situação interativa, de maneira que todos os interlocutores, como dito por Wadensjö (1998:105), possam compartilhar, em algum nível, um foco discursivo comum no momento da interação. Como nos demais **enquadres**, ocorre também, aqui, uma **transladação zero** dos enunciados **originais** das alunas **participantes ratificadas** nessa aula de leitura.

5.2.8. ENUNCIADOS DO INTÉRPRETE EM COORDENAÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Seqüência 4: **enquadre ALS**

O **enquadre ALS** e **enquadre ALO**, que até a seqüência anterior se desenvolviam de forma paralela e independente, apresentam, na seqüência 4, breves momentos de interseções.

A seqüência 4 apresenta mudanças de *footing* por parte da intérprete que, finalmente, volta a se **alinhar** às alunas surdas, como uma **participante ratificada**. As conversas das alunas a

sua frente, como se aguardassem instruções, parece ter motivado a intérprete em seu **realinhamento**, passando a atuar no papel de **recapituladora**, fazendo **transladações** dos enunciados das alunas, e, posteriormente, da fala da professora.

A interação de Neide com os alunos, até esse instante, era sorrindo, e, às vezes, quando perguntada se era para escrever, inventar ou copiar, respondia de forma sintética, dizendo que era só leitura, só ler. É provável que a consideração de Diná, dirigida à intérprete, nas linhas 207 – 208, e a fala de Alice, nas linhas 205 – 206 abaixo, tenham levado Neide a se **realinhar** às alunas, preocupadas que estavam em escrever um texto. Diante dessa situação, a intérprete decide por perguntar à professora, mudando o seu *footing*, e passando a atuar, ativamente, de acordo com Wadensjö, seção 3.3.2.3, como uma **participante ratificada**, no papel de **recapituladora**, produzindo **enunciados do intérprete em coordenação explícita**, fazendo **não transladação** dos questionamentos das alunas para a professora e **transladação resumida**, dos enunciados da professora para os alunos surdos.

Observando os enunciados abaixo (cf. linhas: 203 – 210), nenhum aluno surdo encaminha uma pergunta direta à professora. Esse foi tema de uma das perguntas da entrevista ao alunos surdos, seleciono aqui algumas de suas fala para se entender melhor este momento. Disse Elói nesse sentido: “/.../ Eu pergunto à interprete que pergunta à professora. Eu não pergunto ao(à) professor(a) porque ela (ela) não sabe, não entende.” Bia, assim se expressou: “Pergunto, às vezes, um pouquinho fazendo gestos, o(a) professor(a) não sabe, então pergunto à intérprete que pergunta à(ao) professora(o)”. Estes depoimentos são relevantes para se perceber que os alunos pa-

recem ter consciência de que as perguntas poderiam ser dirigidas à professora, mas ao mesmo tempo, percebem o que existe uma dificuldade da parte dos professores.

Observando à seqüência 4, se constata que Neide toma a iniciativa e assume a responsabilidade ao perguntar à professora, no papel de **respondedora**, em **não transladação**, qual seria o dia da produção de texto (cf. linhas: 211-212). A professora Jane responde, prontamente, reconhecendo-a como **participante ratificada** (cf. linhas: 213-214). Ao obter a resposta, retorna às alunas, atuando como **recapituladora** e fazendo uma **transladação resumida** do que foi dito pela professora com prévia autorização, avisando que a produção de texto estava planejada para o dia seguinte (cf. linhas: 216-217). Após o início da aula de leitura e em todo o seu transcurso até a seqüência 4, a mudança de *footing* da intérprete estabelece interseções entre esses dois **enquadres**, que, em princípio, tinha como proposta inicial um único **enquadre ALI**: aula de leitura em sala de aula inclusiva, com a presença de intérprete de LIBRAS.

QUADRO 15

Seqüência 4

L2 - *Enquadre ALS: A atuação da intérprete e as interseções entre enquadres*⁴⁰

((os alunos ouvintes, e a professora estão em silêncio nesse momento))

203. ((As alunas Alice, Bia, Cris e Diná estão olhando fixamente para frente))

204. **Neide:** ((está falando alguma coisa, mas ainda não tenho sua imagem))

205. **Alice:** /olhando e apontando para a sua esquerda, diz admirada/

206. NÃO ELES TEXTO ESCREVER NÃO

Eles não vão escrever texto?

207. **Diná:** /acena para Neide, passa as páginas do livro e conclui dizendo/

208. MUIT@ APRENDER

É muita coisa para aprender.

209. ((neste ponto já tenho imagem de Neide que está sentada em frente a esses

210. alunos: Bia, Cris, Alice, Diná e Fábio, que se volta para a professora e pergunta))

211. **Neide: Professora:::** **que dia é a atividade de produção de texto?**

212. **É amanhã...?**

213. (**professora sentada a sua mesa responde**)

214. **Jane:** Tá :: **todo mundo já faz também, porque tem gente que ainda está:::**

215. # (++)

216. **Neide:** ((avisa aos alunos surdos))

217. AMANHÃ COMBINAR ESCREVER TEXTO HOJE
LER AMANHÃ

⁴⁰ As frases em negrito indicam as interseções entre participantes dos diferentes enquadres.

Amanhã, fica combinado escrever o texto, hoje é para ler, amanhã o texto.

218. **Alice:** /confirmando/ LER LER AMANHÃ FIM /com a cabeça/ BOM BOM

Hoje a gente lê, e amanhã acaba. Ok!

219. **Neide:** Ah:::: ((levanta-se falando em tom baixo de voz))
tem uma aluna nova:::

220. ((diminui mais ainda o tom da voz em direção à mesa da professora e fica

221. conversando com ela. Enquanto isso um aluno ouvinte também chega

222. para falar com a professora que pede para ele esperar))

223. ((aluno ouvinte Áulio está em pé e olhando em volta se detém em Elói,

224. aluno surdo, sentado a sua frente))

225. **Áulio:** /fazendo mímica, passa mão direita e depois a esquerda no cabelo/

Seu corte de cabelo está legal, hem!

226. ((Elói também passa as mãos no cabelo e sorri aceitando sua interação))

227. **Diná:** /olhando para a Neide, com ar envergonhado, pergunta a Alice/

228. AMANHÃ TEXTO ENTREGAR

É para entregar o texto amanhã?

229. **Alice:** /aponta para Diná e fala para Elói à esquerda/

230. ELA MOSQUITO FALTA /olha para Diná/

Ela (a Diná) falta fazer o texto sobre a DENGUE.

231. **Diná:** /toca em Neide e diz/ CONVERSAR ((olhando para intérprete

232. que está falando com a professora))

Eu acho que estão falando sobre isso.

233. ((A intérprete acaba a conversa, volta e diz para as alunas))

234. **Neide:** TEXTO SÓ AMANHÃ COMBINAR AMANHÃ BOM

Texto só amanhã, está combinado amanhã, ok?

235 **Bia:** AMANHÃ /acena para Alice/ AMANHÃ LER RESUMIR PRONTO AMANHÃ TEXTO ENTREGAR.

É para ler, resumir, escrever o texto e entregar amanhã.

As linhas 219-220, na seqüência 4, acima, mostram a intérprete dirigindo-se, de forma particular, à professora. Não foi possível ouvir a conversa que Neide manteve com Jane, mas, pela sua **transladação resumida**, se poderia dizer que tratou do assunto anterior, isto é, dia marcado para a produção de um texto, pois, à linha: 234, ela ratifica que a produção de texto estava marcada para o dia seguinte. Neide, porém, não está falando sobre uma produção de texto a partir dessa aula de leitura, como se poderia entender desde o momento de sua pergunta à professora Jane. Neide está falando de um outro texto, conforme informações verbais e não verbais proferidas por Alice e Diná às linhas:227-231 e a própria intérprete (cf. linha: 219). Acompanhando a seqüência de enunciados sinalizados na gravação em vídeo, é possível perceber que o comportamento, a expressão facial das alunas Alice e Diná, como também da intérprete, dão índices de que podem estar falando de um outro texto a ser escrito. Alice informa ao colega a sua esquerda que Diná não escreveu um texto sobre Dengue, (cf. linha: 230). A fala de Alice que pode parecer fora do contexto, só pode ser entendida retomando a de Neide, à linha: 217,

onde ela já informa aos alunos sobre o agendamento de uma produção de texto para o dia seguinte. À fala de Neide, Alice faz um comentário de alívio (cf. linha: 218), após este comentário é que, novamente, a intérprete se dirige à professora, fazendo referência sobre uma aluna nova (cf. linha: 219). No momento em que Neide se dirige à professora, Diná pergunta à Alice, com ar envergonhado, se é para entregar um determinado texto, também, para o dia seguinte, à linha: 228; segue-se então, a conversa esclarecedora de Alice com seu colega de que falta à Diná escrever um texto, e de que é um texto sobre a Dengue. A intérprete retorna e dá uma informação (cf. linha 234), que parece confirmar a anterior (cf. linha: 217), mas, se assim fosse, porque ela precisou retornar à professora para confirmar algo já dito?. O ar envergonhado de Diná é um índice que parece indicar que a referida aluna está em uma situação diferenciada dos demais, o que propiciou a conversa de Alice com Elói. Recorrendo aos meus registros de campo sobre os alunos, confirmei minha hipótese de que Diná é uma aluna recém chegada à turma e encontra-se com uma atividade de avaliação pendente. Reunindo todos esses índices é provável que Alice, Diná e a intérprete estejam mesmo tratando de um outro texto. Um texto sobre Dengue.⁴¹, e não da mesma atividade colocada por Neide.

A importância dessa extensa reflexão sobre a **comunicação subordinada** na seqüência 4, acima, é que os fatos aí relatados podem vir a ter conseqüências para o entendimento dos alunos conforme será tratado em seqüência posterior. A última

⁴¹ Neste caso, a interpretação aqui oferecida carece de confirmação, que só poderia ser obtida caso tivesse havido a oportunidade de se realizar uma reapresentação do vídeo aos participantes do evento para que estes fornecessem outros registros relevantes.

fala da seqüência 4, acima, é de Bia que parece querer resumir o seu entendimento sobre a conversa vista, dizendo para Alice: “*É para ler, resumir, escrever o texto e entregar amanhã.* Com certeza Bia, Alice, Diná e a intérprete não falam da mesma coisa, isto é, do mesmo texto. É possível que a análise da seqüência 5 venha iluminar essa questão.

A conversa da intérprete com a professora resulta em uma outra interseção entre os **enquadres**, dessa vez, através dos **participantes ratificados**: alunos surdos e ouvintes. Conforme linhas 222–224, o aluno Áulio (ouvinte) se dirige a Elói (surdo) fazendo mímica e, em tom de brincadeira, elogia seu cabelo. Elói aceita a brincadeira dirigida a ele como **participante endereçado**, conforme se verifica nas linhas:225-26. Na realidade, Elói está careca. É importante destacar esse momento da interação, pois ele parece nos dar outras informações sobre como interagem alunos surdos e ouvintes, **participantes ratificados**, nesse cenário da sala de aula inclusiva, momento este raro nessa aula de leitura.

Finalmente, chamo a atenção, na seqüência 4, para duas questões a serem ainda consideradas. A primeira se refere ao assunto recorrente verificado ao longo das seqüências apresentadas acima em relação às **comunicações subordinadas**: escrever um texto. Na primeira seqüência analisada acima, Alice faz o comentário “escrever texto não”, logo após a proposta de leitura feita pela professora-regente. Nessa seqüência o assunto “escrever um texto” permanece na pauta dos enunciados das alunas, conforme pode ser verificado nas linhas 206-07, 227-28 e 235. Esse é outro ponto que pode contribuir para o esclarecimento do que realmente está acontecendo nesse encontro em que a comunicação está sendo viabilizada pela intérprete. Apesar de Neide já ter deixado claro que a atividade de pro-

dução escrita é para o dia seguinte, os enunciados das alunas continuam apresentando suas dúvidas e dificuldades em relação à tarefa proposta, que é ler.

O constante retorno ao tema “escrever texto” pode ser consequência da aparente resistência de Neide em se **alinhar**, de alguma maneira, aos alunos surdos em relação às necessidades expressas em seus enunciados. Os comentários de Alice, Bia, Cris e Diná nas primeiras seqüências apresentadas, reforçam a hipótese de que a intérprete resiste em se alinhar às alunas, pois elas já teceram comentários e críticas acerca do comportamento estranho de Neide. É provável que o comportamento “estranho” de Neide se deva à filmagem, mas, também, poderia ser motivado por um entendimento pessoal de que não seria correto, ou, não faria parte de sua responsabilidade profissional, tecer explicações sobre procedimentos de leitura, pois agindo, assim, estaria invadindo o espaço de ministração da professora. Devido a esse fator, provavelmente, Neide resiste em alinhar-se às necessidades de orientação dos alunos surdos. Para melhor entender o que pode estar motivando o comportamento diferente de Neide, na visão das alunas, recorro à entrevista, por ela concedida à PS, ao tratar da questão da autonomia do intérprete em sala de aula. Nessa entrevista Neide revela, em suas palavras, elementos que podem explicar os motivos que a levam a evitar participar de discussões como estas das alunas surdas

Você não tem autonomia::: nesse sentido, também::: além de você não ter uma formação específica como intérprete::: você::: não tem segurança profissional e até para você discutir com o professor. Ele é o regente na sala de aula::: não é você. Então tudo isso interfere no trabalho.

Entretanto, é grande a pressão do contexto, e Neide parece ser impulsionada a mudar o seu *footing* para uma atitude ativa, passando a **transladar**. A atuação do intérprete de LIBRAS nesse espaço singular da sala de aula inclusiva, é um assunto sobremodo relevante como tema de estudos, pesquisas e discussões urgentes.

Com a crescente valorização que a comunidade escolar vem dando ao uso da LIBRAS na educação, através de um intérprete, urge que providências sejam tomadas em relação à formação desse profissional. Conforme mencionado em seção anterior (cf. p. 19), não existem, ainda, no Brasil cursos para formação profissional do intérprete, para este **translade** em situações gerais de interpretação. A **transladação** em sala de aula, como visto até aqui, necessita de estudos específicos que precisem estar contemplados no currículo de formação geral do intérprete de LIBRAS, para que desse modo, se garanta não só a qualidade do trabalho desse profissional, mas, também, a qualidade da educação que se pretende oferecer ao educando surdo, no espaço da sala de aula inclusiva.

5.2.9. ENUNCIADOS DO INTÉRPRETE EM COORDENAÇÃO EXPLÍCITA

Seqüência 5: **enquadre ALS**

Finalmente, como se observa na seqüência 5, **enquadre ALS** abaixo, Neide passa a atuar no papel de **recapituladora**, orientando-se pelo **texto** e **interação**, produzindo enunciados em **coordenação implícita** e **explícita**, solucionando problemas de tradução e comunicação entre os interlocutores surdos.

A intérprete não **translada** a professora nesse momento, porém, está se reportando às explicações feitas por ela, anteriormente, pois trata em sua fala sobre um texto que era preciso redigir como parte de uma prova já realizada.

A professora, nessa mesma seqüência 5, **enquadre ALO**, se prepara para entregar as provas, de acordo com a informação dada, quando chegou em sala, registro feito na análise da primeira seqüência. O momento que antecede a seqüência 5 é marcado pela fala da professora Jane que, aumentando um pouco o seu tom de voz, muda de registro e diz: “Antes de fazer a atividade, eu preciso entregar as provas porque tem muita gente que não fez os textos”. Os alunos ouvintes iniciam um burburinho, respondendo: “eu fiz”, outro “eu fiz uma folha:::”.

Este relato, acima, sobre o **enquadre ALO** se desenvolve independente do **enquadre ALS**, porém o seu registro é necessário, para destacar a fala da professora Jane, elemento lingüístico, que marca uma mudança de *footing* da intérprete.

A intérprete está em pé, em frente às alunas, e ao ouvir a professora, pede aos alunos que esperem um pouco, enquanto vai até sua mesa e apanha um papel. Como pode ser verificado a seguir, Neide passa a atuar de forma ativa como **transladando** como **recapituladora** das explicações anteriores da professora. Um outro fato importante a ser destacado é que Neide aproveita esse instante em que produz **enunciados do intérprete em coordenação explícita**, essa interação, para também, tecer recomendações aos alunos sobre a leitura, conforme pode ser verificado nos destaques feitos sobre o **enquadre 5**, no parágrafo abaixo.

QUADRO 16

Seqüência 5

L2 - Enquadre ALS: O texto sobre a Dengue

237. **Neide:** /expressão facial de por favor/ ESPERAR VER /(me) espalmada/

Esperem um pouco, eu vou ver.

238. ((vai até a mesa da professora apanha uma folha, parece uma prova, volta para o

239. grupo de alunos e fica lendo, depois coloca o papel sobre a carteira e começa a

240. falar em LIBRAS, sem interrupção. Os cortes feitos são para facilitar a tradução))

241. **Neide:** AMANHÁ COMBINAR /aponta os alunos/ VOCÊS TEXTO EXPLICAR O

242. QUE PESSOA DOENÇA MOSQUITO PICAR FEBRE FEBRE VOMITAR MAL

243. LEMBRAR? EXEMPLO NOME D-E-N-G-U-E MOSQUITO PICAR VENENO

244. PASSAR (+) AMANHÁ COMBINAR CADAUM HABILIDADE TEXTO ESCREVER

245. ESCREVER EVITAR DOENÇA QUÍMICA ORGANIZAR ÁGUA ÁGUA MOSQUITO

246. ENTRAR APARECER AMANHÁ ESCREVER

Amanhã, vocês vão escrever explicando sobre aquela doença do mosquito que pica e a pessoa fica com muita febre, vomita, fica mal, vocês se lembram? Vocês vão escrever, por

exemplo, vocês vão escrever o nome da doença é DENGUE, o que se faz para prevenção dessa doença, como remédio para os reservatórios de água, o que deve fazer para não deixar água em reservatórios e o mosquito aparecerem, o texto é para escrever amanhã.

((continuação))

244. HOJE DIFERENTE HOJE COPIAR NADA HOJE SÓ LER PENSAR HISTÓRIA

245. CONHECER PERGUNTAR /direção alunos para Neide/ EU RESPONDER-VOCÊS

246. /aponta alunos/ REUNIÃO OUTRO DIA RESUMIR EU EXPLICAR SINAIS(+)ELES

247. ((apontando os alunos ouvintes e expressão facial olhem para eles))

248. EXEMPLO AGORA LIVRE LER AMANHÃ PERGUNTAR OPINIÃO LER ACABAR

249. AMANHÃ PERGUNTAR OPINIÃO OPINIÃO CERTO? Hoje é diferente, não é para copiar nada. Hoje é só para ler a história aprender, vocês me perguntam, eu respondo para vocês. Resumir é outro dia, resumir e explicar em Língua de Sinais. Olhem para os alunos ouvintes, estão lendo livremente. Amanhã, perguntar opinião de cada um, certo?

((continuação))

250. AMANHÃ TEXTO D-E-N-G-U-E SEPARAR BOM? AGORA LIVRE LER HISTÓRIA

251. RESUMIR LIVRO ENTENDER? PERGUNTAR EU TROCAR PALAVRA

252. ENTENDER NÃO ENTENDER? BOM COPIAR NÃO PRECISAR BOM?

253. ENTENDER?

Amanhã, texto D-E-NG-U-E separar, está bom? Agora, é leitura livre, é para ler e resumir a história do livro, entenderam? Vocês me perguntam, vamos trocar, o significado da palavra que vocês não entenderem. Tudo bem? Não precisa copiar. Tudo bem? Entenderam?

254. ((a intérprete termina de falar sobre o assunto do papel que tem na mão e o

255. devolve à mesa da professora)

256. **Alice:** /expressão facial de entender/ DESCULPE /sentido: é só isso?!

Ah:: então é isso?!

257. **Diná:** /toca em Cris e diz/ COPIAR NÃO

Não é para copiar.

258. **Cris:** /que está copiando dá de ombros e sorri/

259. **Diná:** /apontando Cris/ VOCÊ PIADA /olha para intérprete com expressão

260. facial de por favor/ EXEMPLO ESCREVER

Você Cris é engraçada.. Neide, deixe-me escrever um pouquinho.

261. **Bia:** ((ergue o livro perto do rosto)) /fala para Diná disfarçando/ COPIAR NÃO

Não é para copiar.

262. **Neide:** ((fala algo não tenho a sua imagem))

263. **Diná:** POR CAUSA CERTO /toca a Cris e diz/ LER RESUMIR GUARDAR MENTE

Tudo bem, certo. Cris, é para ler resumir e memorizar.

264. **Cris:** CONHECER

Eu sei.

265. **Bia:** /olha para a intérprete e diz/ ESCREVER PRECISAR NÃO SÓ LER

Não é preciso escrever, é só para ler.

A seqüência 5 vem esclarecer vários aspectos já levantados anteriormente sobre a interação entre os participantes de uma aula em que se entende que os **originais** produzidos entre a professora, alunos surdos e ouvintes precisam ser **transladados**.

O primeiro se trata da aparente resistência de Neide em atuar como uma participante **ratificada** e **endereçada** pelas alunas surdas, permanecendo por longo tempo como se fosse uma **circunstante**, muda o seu comportamento para um engajamento ativo passando a **transladar**.

Nesta seqüência, a intérprete assume, nitidamente, a responsabilidade em manter as condições para uma comunicação compartilhada e ativa entre uma das partes dos interlocutores, as alunas surdas. A mudança de *footing* da intérprete é motivada pela fala anterior da professora, “antes de começar (voz alteada) de fazer a atividade (avaliativa), porque tem muita gente que não fez o texto”, isto é, pela mudança de *footing* da professora Jane ao se levantar e passar a distribuir as provas para os alunos ouvintes. A fala da professora sobre ter um texto que muita gente não fez, parece trazer algo à lembrança de Neide que toma a iniciativa de esclarecer os alunos surdos, sobre um texto que teria de ser redigido, cujo tema era a Dengue. O que fica implícito, nessa sua atitude, é que esse texto poderia ser uma pendência do conhecimento de todos, professora intérprete alunos surdos e ouvintes. Entretanto, a professora não disse especificamente em sua fala anterior, que os surdos não haviam redigido esse texto na prova e que seria preciso fazê-lo. A intérprete assume como sua essa tarefa de esclarecer aos alunos, e como se constata, nas linhas 241-246, a intérprete **translada**, no papel de **recapituladora**, as noções, certamente, já trabalhadas pela professora, em aulas anteriores, pois o assunto não parece causar estranheza nos alunos. Adiante, Neide

reafirma que a redação do texto fica para o dia seguinte e aproveita para enfatizar que a atividade, naquele momento, é apenas de leitura (cf. linhas: 244-253). Dá, então, orientações sobre como ler, incentivando os alunos a lhe perguntarem (cf. linhas: 250-253).

Finalmente, as conversas nas linhas 257-65 mostram que as alunas não se sentem, ainda, totalmente seguras em realizar a atividade. Diná (cf. linha 257) e Cris (cf. linha 256) parecem ter necessidade de confirmarem entre si, a orientação dada por Neide como pode ser verificado nas falas de Bia (cf. linha: 256) e Diná (linhas: 259-60) ao se dirigirem à intérprete.

Portanto, na seqüência 5, Neide **translada** no papel de **recapituladora**, produzindo **enunciados do intérprete em coordenação explícita**, pois, apesar da professora não estar produzindo **originais**, naquele momento, a intérprete se reporta às suas explicações em aulas anteriores, pois o assunto foi tema de uma avaliação dada pela professora-regente.

O segundo aspecto está relacionado à atividade de escrever um texto, questão que vem sendo tema recorrente nas **comunicações subordinadas** entre Alice, Bia Cris e Dina. O que se constata, através da **transladação** de Neide, na seqüência 5, é a confirmação de que existe um texto a ser escrito sobre a Dengue, marcado para o dia seguinte. Refletindo sobre este fato, cabe aqui uma dúvida: será este o mesmo texto sobre o qual Neide se referiu na seqüência 4, ao perguntar, “Professooooora:::: que dia é a produção de texto?” Ou será que sua pergunta estaria relacionada à produção de um texto a partir da leitura que está sendo realizada. Seria esse o seu entendimento?

Tais observações dos registros remetem à possibilidade de estar acontecendo um mal entendido entre intérprete e alunos

surdos, mal entendido este que pode se resumir em outra indagação: existe um ou dois textos a serem escritos e que estão sendo marcados para o dia seguinte? Os enunciados, ao final desta seqüência, vêm corroborar com a hipótese do mal entendido, pois eles continuam mostrando as dúvidas iniciais das alunas ao se perguntarem se devem copiar ou escrever um texto. (cf. seqüência 3: subenquadre 1, linhas: 82,83)

Mal entendidos em sala de aula com a presença de intérprete de língua de sinais devem ser pesquisados e levados ao conhecimento das partes que interagem neste espaço. Pois, à medida em que os participantes da interação estão conscientes de que “mal entendidos” ocorrem, e, como ocorrem, maiores são as chances de minimizar as conseqüências deles decorrentes. No caso das alunas em questão, se constata que existe um grande e permanente conflito expresso em seus enunciados. A aluna Diná, ao mesmo tempo em que critica Cris (cf. linha:257), por estar escrevendo, ela solicita à Neide, com expressão facial “pelo amor de Deus” pode escrever um pouquinho. Neide responde à Diná que parece sucumbir a dura realidade de que não pode escrever, dizendo que, então, é para ler, resumir e guardar na mente, (cf. linha: 239). Tal conflito permanece entre elas até a intérprete assumir a orientação do que parece ser uma pesada tarefa para elas: ler os livros em Português. O enunciado de Diná à linha 239 parece dizer como posso ler e reter em minha mente o que li, para depois resumir? Parece que Diná entende que escrever é bom para se poder remeter às lembranças daquilo que foi lido. Mas, isso pode ser tema para uma outra oportunidade de estudo.

Kristen Johnson (1991), pesquisador surdo e, também, sujeito de sua pesquisa, quando cursava o doutorado em uma universidade nos Estados Unidos, ao focalizar a atuação do

intérprete de ASL/Inglês, em diversas salas de aulas universitárias, dá testemunho sobre “mal entendidos” semelhantes dizendo que, freqüentemente, saía confuso da sala de aula pensando que as causas de suas confusões estavam apenas nele. Só depois de ver uma gravação de uma de suas aulas é que pôde perceber que a origem de suas confusões estavam relacionadas a diferentes fatores. Johnson, cita como exemplo, que sendo ele um aluno surdo, em um ambiente em que precisava ter acesso aos conhecimentos acadêmicos, através, do discurso de uma língua de modalidade oral, os enunciados dos intérpretes não conseguiam abranger todas as informações contidas na fala dos professores e, dessa maneira, ele não conseguia ter pleno entendimento sobre os conteúdos ministrados ou outros acontecimentos transcorridos durante a aula. Ele constatou que os enunciados dos intérpretes não continham todas as informações verbais e não verbais, no momento da interpretação. O não acesso a todas as informações de ordem cultural existentes em todas as línguas, e, nesse caso, na língua de modalidade oral, utilizada pelo professor, pode resultar, entre outras conseqüências, diz Johnson, um juízo negativo de valor formulado por parte dos professores ouvintes que consideravam como equivocadas e fora do contexto as perguntas feitas pelos alunos surdos, durante as aulas, entendendo que estes tinham dificuldade de compreender os conteúdos ministrados. Johnson, dá exemplos de como esses mal entendidos ocorrem durante as aulas partilhadas em sala de aula, com alunos ouvintes, em que a língua de instrução utilizada é a língua de modalidade oral, mediada pela presença do intérprete.(cf. 1991:141-142).

Os acontecimentos apresentados e analisados na seqüência 5, acima, parecem gerar um conflito entre a intérprete e as

alunas Alice, Bia, Cris e Diná, levando a crer que a pressão produzida por essa situação, pode ter motivado uma nova mudança de *footing*, de Neide que, se **alinha** aos alunos surdos, em um papel diferente do seu, de intérprete, como pode ser visto na próxima seqüência.

5.2.10. O ALINHAMENTO DA INTÉRPRETE NO PAPEL DE PROFESSORA

Seqüência 6a: **enquadre ALS**

A seqüência 6, que passo a apresentar, é um momento ímpar da aula de leitura, em sala de aula inclusiva, com a presença de um intérprete de LIBRAS.

Conforme pode ser observado abaixo, apesar dos **enquadres ALS** e **ALO** aparecerem paralelamente, seguem cursos independentes um do outro. Por tal razão poderiam ser apresentados em separado, sem prejuízo para a compreensão do que está contido neles. Entretanto, para facilitar sua compreensão, apresento a seqüência 6 dividida em duas partes: seqüência 6a e seqüência 6b.

Esta divisão permite que se possa observar, com clareza, na seqüência 6a, como se desenvolve o processo em que a intérprete se **alinha**, como **participante ratificada**, **principal** e **autora** de suas próprias palavras, diante de si mesma e dos alunos surdos, no papel de professora, conduzindo a aula de leitura, enquanto que os alunos surdos a ela se alinham na qualidade de **ouvintes endereçados**. A professora-regente e alunos ouvintes são reconhecidos, pela intérprete e alunos surdos, como participantes **não endereçados**, **circunstantes**.

A seqüência 6a focaliza o *footing* que marca a mudança de Neide para o papel de professora, o qual se estabelece através de um processo em que ela, primeiramente, adverte as alunas, parecendo estar insatisfeita com os seus procedimentos em relação à leitura. Passa, então, a orientá-las sobre o que considera serem condutas adequadas para a leitura dos textos. Essa análise se encontra relatada na seqüência 6a, cujo **enquadre** é o de ALS.

O papel da intérprete como professora se estabelece, plenamente, na seqüência 6b, em que Neide passa a interagir com as alunas, parecendo estar inteiramente à vontade em seu papel; demonstrando e exemplificando para Cris, e, posteriormente, para outros alunos surdos, os procedimentos que considerava adequados para se realizar uma leitura. A seqüência 6b, portanto, apresenta os **enquadres ALS e ALO**.

Portanto, na seqüência 6b, verifica-se o *footing* em que a professora-regente se **alinha**, como **participante ratificada**, **principal** e **autora** de suas próprias palavras, diante de si mesma e dos alunos ouvintes, ministrando aula expositiva complementar à aula de leitura. Este é um momento em que, também, reconhecem a intérprete e alunos surdos como participantes **não endereçados**, isto é, como **circunstantes**.

Ao observar a seqüência 6a, a seguir, se constata que a intérprete, conforme já mencionado acima, parece sucumbir à insistência das alunas em copiar do livro e, assim, se **realinha** a elas, em tom de advertência (cf. linhas: 266-269), enfatizando que a atividade não é de cópia (cf. linha: 277-279). Em sua fala, Neide parece querer reforçar a advertência já feita, anteriormente, ratificando que copiar não é um procedimento adequado, pois prejudica a leitura (cf. linhas:277-279). Neide, aparentemente, está irritada, o que se confirma pelas palavras

de Bia, nas linhas: 272-273, e, também, por suas próprias palavras ao dizer às alunas que “surdo é teimoso” (cf. linha: 268), e que elas estão copiando porque copiar é mais fácil (cf. linha: 278). O enunciado de Neide, nas linhas 268 e 279, dito com a expressão facial de quem parece querer dizer que já conhece aquele comportamento dos surdos, pode ter um sentido generalizante, ou seja, de que todo o surdo é teimoso e que tem preferência por atividades que não contêm desafios, opinião expressa através do seguinte enunciado de Neide: “é mais fácil”. Esta impressão se acentua quando, mais adiante, na linha 281, a intérprete, tirando o olhar das alunas, que estavam sentadas, se dirige à PS, repetindo o enunciado “surdo é teimoso”. Tudo indica que a intérprete deseja compartilhar com PS o seu julgamento, já que tem conhecimento de que a pesquisadora também convive com pessoas surdas e, por isso, seria capaz de reconhecer esta característica no comportamento dos alunos surdos.

A atitude de Neide, refletida em seu enunciado, é condizente com as observações de Johnson (1991), quando este argumenta que a falta de acesso dos surdos a todas as informações verbais e não verbais do ambiente pode fazer com que professores ouvintes julguem negativamente determinados comportamentos dos alunos surdos. É possível inferir, pelos enunciados das alunas, destacados nas seqüências anteriores, que elas reconhecem as dificuldades que enfrentam diante da proposta de leitura apresentada. No entanto, a situação suscita uma série de questionamentos: 1) Será que Alice, Bia, Cris e Diná têm consciência de tudo que envolve a tarefa de leitura, especialmente em se considerando que estão ainda em processo de aquisição da língua portuguesa? 2) Deve-se esperar que elas leiam os mesmos tipos de texto que seus colegas ouvintes,

utilizando as mesmas estratégias? 3) Será que este grupo de alunas surdas sabe como os alunos ouvintes lêem? 4) Terão elas alguma noção das dificuldades que os alunos ouvintes enfrentam quando lêem textos em português? 5) Não seria necessário que elas tivessem conhecimento do tópico das conversas entre a professora-regente e os colegas ouvintes durante a atividade de leitura?

Se tivessem conhecimento das informações implícitas nas perguntas acima colocadas, será que Alice, Bia Cris, Diná e demais alunos surdos inseridos nessa sala de aula inclusiva teriam condições de assumir uma atitude diferente em relação à tarefa proposta? As diversas reações das alunas surdas frente ao comentário de Neide de que “surdo é teimoso”, acompanhado de visível irritação por parte da intérprete, nos levam a crer que estas têm consciência de que algo não está funcionando muito bem. Note-se que Alice faz um sinal pejorativo indicando que não está dando importância ao fato (cf. linha 273-274), reação semelhante à de Cris e Diná (cf. linha: 275, 278), enquanto que Bia faz uma avaliação da atitude da intérprete (cf. linha: 272). No entanto, não se sabe se as alunas têm clareza sobre a origem do problema. Acredito que se tomassem conhecimento de suas próprias dificuldades, talvez Alice, Bia, Cris e Diná pudessem não só demonstrá-las, mas também contribuir para que fosse dado um encaminhamento diferenciado para a realização da tarefa proposta naquela aula de leitura. Caso tivessem entendido a mensagem não verbal contida na expressão de Neide, talvez conseguissem evitar que fosse feito um juízo de valor negativo sobre seu comportamento até aquele momento da aula. No entanto, os enunciados das alunas parecem demonstrar que elas de fato não sabem como realizar a tarefa e que não têm consciência de suas próprias dificuldades.

Por outro lado, a fala de Neide pode ser entendida como reflexo de seu constrangimento por ter de sair de seu papel de intérprete para assumir o de professora, pois sabe que esse não é o seu papel. Entretanto, demonstra ter consciência de que, se não intervier diretamente, a tarefa não será realizada. Mesmo assim, seu comportamento diante das alunas (cf. linhas: 266-269 e 277-279) não deixa de revelar, mesmo que de forma inconsciente, visões estereotipadas que a maioria dos professores ouvintes tem do aluno surdo, como aponta Johnson (1991).

Acredito que o tema abordado acima seja relevante e deva ser considerado em discussões, estudos e reflexões sobre a interpretação da LIBRAS para alunos surdos na educação inclusiva, já que, conforme mencionado na introdução deste trabalho, se quer implantar essa prática, proposta na política de inclusão escolar do Ministério da Educação.

QUADRO 17

Seqüência 6a

L2 - Enquadre ALS: Neide se alinha no papel de professora

266. ((Neide começa a falar chamando a atenção dos alunos em tom de brincadeira,

267. mas revelando um pouco de irritação))

268. **Neide:** /fala para Alice/ SURDO TEIMOSO ((dirigindo-se para o lado

269. de Cris e Diná)) COPIAR NÃO.

Vocês surdos são teimosos, Cris e Diná já disse que não é para copiar.

270. ((Bia está atrás de Neide, interrompe a conversa com Fábio, aproveita que a
271. intérprete não está vendo e fala))
272. **Bia:** ELA SINALIZAR PORQUÊ NEIDE RECLAMAR RECLAMAR
273. SENTIR MAL CONFUSA ZANGADA SABER
- Vocês sabem porque a Neide está reclamando, reclamando? Ela está zangada, *está se sentindo mal, tem alguma coisa errada.*
274. ((Alice faz um sinal pejorativo rindo em tom de brincadeira, com expressão facial
275. de que não está nem ligando. Diná sorri))
276. ((Neide continua a falar olhando para Alice)))
277. **Neide:** /diz em tom de irritação/ COPIAR COPIAR NÃO CERTO LER APRENDER
278. COPIAR HORA NÃO PODER CORTAR CORTAR PENSAR ATRAPALHAR
279. LER PRECISAR CALMA CALMA COPIAR COPIAR PREGUIÇA
- Não é para copiar, é para ler e aprender, se copiar, interrompe o pensamento e, aí, é preciso ler com calma, copiar é moleza, não é?
280. ((Diná abaixa os olhos e Bia, sorrindo, começa a sinalizar palavras do seu texto)).
281. **Neide:** /Neide olha para a pesquisadora e diz/ SURDO TEIMOSO
282. ((Cris olha para a intérprete com expressão facial de brincadeira e passa a imitar,
283. articulando, fingindo que está lendo igual a um ouvinte. Depois, sinaliza palavra
284. por palavra do texto))

285. Neide: AVISAR JÁ CONTINUA PROBLEMA PROBLEMA

286. Cris: /toca em Diná e comenta em tom de gozação/ MEDO MEDO DESCULPAR

287. CARINHO MAGOADA OBRIGADA

288. *Ai que medo, ela está magoada precisa de carinho, tudo bem.*

289. Neide: NÃO ERRADO ERRADO ERRADO ACONSELHAR VOCÊ

290. /direcional à Cris/ ERRADO

Nada disso você está errada, eu já aconselhei e você continua errada.

Destaco, ainda, na seqüência 6a, acima, a fala de Neide, à linha 278, que, diante do comportamento das alunas que insistem em copiar, parece julgar que elas assim procedem porque não querem enfrentar o que seria o mais difícil: ler os textos em português.

Apesar de Neide advertir as alunas para que não insistam em copiar em vez de ler, ela demonstra estar consciente das dificuldades que Alice, Bia, Cris e Diná têm de enfrentar para realizar a tarefa de leitura. Tanto a intérprete, **alinhada** no papel de professora, como as alunas surdas parecem que compartilham **esquemas** semelhantes em relação à dificuldade da leitura em Português. As alunas surdas, de acordo com os destaques de suas falas nas seqüências anteriores, sempre expressaram essa dificuldade de forma insistente. A intérprete, por sua vez, também tem consciência do fato, como comprovado em entrevista concedida à pesquisadora, em que Neide, assim declara:

mais específico ainda é a língua portuguesa escrita, né:: porque a professora traz todo um trabalho que:: de repente: não é mais adequado:: por conta de que ela está usando uma metodologia pra ouvinte:: que não é para surdos: que não dominam a língua oral, pra poder fazer essa transmissão pra escrita, e isso: é o que mais dificulta o trabalho:: eu entendo que é a língua portuguesa. Tinha que ter realmente um momento separado:: uma adaptação específica:: mas que não é feita.

A declaração de Neide pode explicar, em parte, o motivo da sua aparente irritação diante daquele **enquadre** de aula de leitura, como também o comportamento renitente das alunas em copiar. Nesse trecho de sua fala, ela destaca três problemas enfrentados pelos alunos surdos em relação à leitura em língua portuguesa: a) a professora usa uma metodologia própria para ouvinte que não seria adequada para os surdos; b) os alunos não dominam a língua oral, e, em consequência disso, não conseguem aprender a escrever; c) os alunos surdos precisam de um momento separado para esse tipo de aula. Todos esses fatores levantados por Neide, em sua entrevista, são suficientes para entender sua reação diante do comportamento das alunas surdas, pois resolvê-los, naquele momento e naquela circunstância da sala de aula, pode não estar em conformidade com o seu papel de intérprete, de quem se espera a produção de enunciados próprios que estejam apenas a serviço da coordenação da interação, quer seja de maneira implícita ou explícita (cf. Wadensjö (1998).

A questão aqui levantada está relacionada à proposta de educação bilíngüe para surdos, tema que tem sido foco de diversos trabalhos desde o final da década de noventa. Não me

ocuparei do assunto neste trabalho; entretanto, é relevante chamar a atenção sobre o fato acontecido e registrado no contexto da sala de aula inclusiva, em que a presença do intérprete, com o objetivo de **transladar** os enunciados entre os participantes desse cenário, não se mostrou satisfatória em relação às atividades próprias do ensino, isto é, de uma sala de aula. Para tanto, o que se constata, de acordo com os registros observados, é que a necessidade de fazer com que as alunas procedessem à leitura parece ter influenciado a mudança de *footing* de Neide, que, saindo do seu papel de intérprete, assume o papel da professora, na tentativa de minimizar as dificuldades das alunas, que lhe solicitam ajuda, incessantemente (cf. seqüência 6b linhas: 316-365)

A seqüência 6a, como mencionado, parece apresentar um conflito na interação entre Neide e as alunas surdas, mas tudo indica que tal fato não impede que elas se **realinhem** para realizar uma tarefa em conjunto: ler os livros distribuídos pela professora-regente.

Na seqüência 6b, **enquadre ALO**, abaixo, vê-se, logo no início, que a professora-regente começa a falar um pouco mais alto, dirigindo-se a todos os presentes (cf. L 2, linha: 115). Como mencionado anteriormente, ela e os alunos ouvintes vinham mantendo uma conversa reservada, em tom baixo de voz. Apesar de falar para todos, a professora Jane (cf. 271-291) não chama a atenção de Neide, que está, nesse momento, absorvida pela tarefa que tomou para si de orientar as alunas rumo à realização da tarefa de ler. Neide não toma conhecimento do que começa a acontecer no **enquadre ALO** e continua no papel de professora, conduzindo o **enquadre ALS**, conforme pode ser visto na segunda parte da seqüência 6 abaixo.

A seqüência 6b é extensa, mas apresentá-la é uma oportunidade de se observar como Neide se **alinha** no papel de professora, em circunstância, por ela mesma avaliada em sua entrevista, como inadequada para aquele tipo de contexto. Tal seqüência nos permite observar e entender o esforço empreendido por Neide (cf. linhas: 291-367) ao se dedicar ao atendimento da demanda por ela mesma criada, como pode ser verificado na seqüência 5, linhas: 250-253, apresentada anteriormente.

De acordo com os registros apresentados nas seqüências 6a e 6b, em nenhum momento se verificou a presença da professora-regente na construção de procedimentos que viabilizassem a tarefa da leitura para os seus alunos surdos. Tal dado vem corroborar com a visão de que a mudança de *footing* da intérprete para o papel de professora pode estar relacionada à falta de orientação da professora-regente para os alunos surdos.

A seqüência 6b mostra, com clareza, o que denominei de **enquadres** que se desenvolvem de forma **paralela** e independente. Esse é um aspecto que necessita ser ressaltado, porque esta pesquisa trata da presença do intérprete na sala de aula inclusiva, e o que se pode notar, de acordo com o registro na seqüência abaixo, é que existem duas aulas se desenvolvendo, paralelamente, em uma mesma sala de aula: a primeira, **enquadre ALO**, ministrada pela professora-regente aos alunos ouvintes, e, a segunda, **enquadre ALS**, conduzida pela intérprete. Portanto, não é possível que se considere, nas seqüências 6a e 6b, a existência de um **enquadre ALI**, aula de leitura em sala de aula inclusiva.

O que se constata logo no seu início da seqüência 6b, **enquadre ALO**, é a mudança de *footing* da professora-regente

para uma atividade complementar à aula de leitura, ou seja, a criação de slogans e logotipos para as histórias que estavam sendo lidas por todos os alunos, ouvintes e surdos. Esta atividade é anunciada na fala inicial da professora Jane, na primeira seqüência analisada, às linhas 37–39, onde ela informa que seria feito um trabalho avaliativo em cima da leitura, e que o mesmo seria recolhido naquela mesma aula. Entretanto, a professora Jane não informou, naquela ocasião, que tipo de trabalho estava planejado para ser aplicado. A falta dessa informação pode ter levado Neide a supor que o trabalho seria uma produção de texto, entendimento este que pode ter originado sua pergunta à professora, no início da seqüência 4, às linhas: L 2, 211–217. A hipótese, levantada anteriormente, de estar havendo um mal entendido entre intérprete e alunos surdos parece se confirmar ao longo da seqüência 6b.

Ainda que o **enquadre ALO** esteja se desenvolvendo sem **transladação** na seqüência 6b, apresentá-lo é fundamental, para que se observe a particularidade desse momento em sala de aula inclusiva. A professora Jane, de forma planejada, (pois em diferentes momentos ela se dirigia aos alunos ouvintes perguntando se já haviam acabado a leitura, isto é, preparando, assim, os alunos para a mudança de tarefa), muda o seu *footing*, de acordo com sua agenda, sem considerar em nenhum momento, (cf. seqüência 6b, L 1, linhas:112-115), que a intérprete precisava ser chamada para **transladar** à exposição que passou a fazer sobre slogan e logotipos, assunto que estava relacionado com a atividade que se seguiria após a realização da leitura. Assim procedendo, a professora não possibilitou aos alunos surdos o acesso às explicações necessárias para que eles pudessem realizar a próxima atividade. O que se verifica, na seqüência 6b, é que Neide parece não ter tido informação sobre essa

outra atividade proposta pela professora, que, ao introduzi-la, à linha: 112, do Lado 1, pergunta pela última vez aos alunos, se já terminaram de ler e, dessa maneira, ela segue sem se **alinhar** à intérprete e aos alunos surdos, não mais os considerando como **participantes endereçados**. A mudança de *footing* da professora Jane, se dá quando um dos alunos ouvintes, interrompe a conversa contínua que estava sendo mantida entre professora e alunos ouvintes, para dizer algo sobre a atividade seguinte, de acordo com o registrado no (L 1, linhas: 113-114). A fala do aluno leva a professora, naquele momento, a iniciar uma aula expositiva sobre slogan e logotipo, que passou a desenvolver somente para os alunos ouvintes, como seus **participantes ratificados e endereçados**. Enquanto isso, Neide inicia a atividade de leitura, propriamente dita, com os alunos surdos, seus **ouvintes endereçados**.

Com relação à seqüência 6b, chamo, também, atenção para a naturalidade na mudança de *footing* da professora Jane. Ela se **alinha** (cf. L 1, linhas: 115-122) aos alunos ouvintes que, através de suas perguntas, as quais vinham se repetindo no decorrer de sua conversa com os alunos ouvintes, mantém-na-os alertas para a atividade seguinte. No entanto, Neide, que está inteiramente envolvida em seu papel de professora, na atividade de leitura, (cf. L2, linhas: 291-367), não ouve a pergunta (cf. L 1 linhas: 116-118) da professora, ou, se ouve, não compartilha com o seu **esquema** referente à “outra atividade”, pois não parece demonstrar expectativas em relação à realização de outra tarefa que não seja a leitura.

Em uma sala de aula inclusiva, o que se esperaria da professora-regente é que esta, ao perceber que a intérprete não estava **transladando** suas palavras, lhe chamasse a atenção, alertando-a para um outro **alinhamento**, fazendo com que fosse

posta em prática a atividade de produção de slogans e logotipos para as histórias lidas. Mas isso não acontece. Por que será que a professora segue, naturalmente, o **enquadre ALO**, sem a participação da intérprete e dos alunos surdos? (cf. L 1, linhas: 112-173). A atitude da professora parece causar um grande impacto em Neide, e parece causar-lhe um grande ônus para conseguir se **realinhar** como intérprete (seqüência 7), ao tentar viabilizar a participação dos alunos surdos naquela que era uma aula que deveria estar se desenrolando dentro de uma proposta de educação inclusiva.

Não será esta a realidade enfrentada por muitos intérpretes existentes pelas diversas salas de aula inclusiva, espalhadas pelo Brasil? Esse também é um tema sério e que, portanto, pode ser objeto de reflexões entre professores e intérpretes, para que, à luz de entendimentos delas resultantes, possam vir a propor regras e procedimentos que não excluam, desse cenário educacional, o profissional intérprete e, conseqüentemente, os alunos surdos.

Entretanto, qualquer solução, no momento, seria ainda apressada, dada a complexidade do tema. Embora não seja o propósito deste trabalho debatê-lo, há que se notar que, nos registros apresentados na seqüência **6b** abaixo, é possível constatar alguns aspectos importantes sobre a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula inclusiva que não podem ser negligenciados em qualquer discussão mais aprofundada sobre a questão da educação inclusiva.

Chamo, portanto, atenção para o que ocorre no **enquadre ALS**, em que a intérprete, no papel de professora, atende à demanda das alunas Alice, Bia, Cris e Diná, que, ao contrário do que se poderia pensar ou julgar, demonstram grande interesse em ler os textos oferecidos, pois disputam a atenção da

intérprete, solicitando informações necessárias para entender determinadas palavras e as frases contidas nas histórias. Solicitação de ajuda constante dirigida à intérprete é um fato observado durante todo o decorrer da seqüência 6b, entre as linhas: 312-367, Lado 2.

QUADRO 18

Seqüência 6b

<p>L1 Enquadre ALO O alinhamento da professora-regente com os alunos ouvintes na aula expositiva</p>	<p>L2 Enquadre ALS O alinhamento de Neide com os alunos surdos no papel de professora</p>
<p>(A professora, até este momento, tem mantido uma conversa em tom baixo com os alunos ouvintes. De vez em quando ela lembra aos alunos que há uma leitura em curso e que é preciso terminá-la)</p> <p>112. Jane: Terminaram a leitura? 10#</p> <p>113. (aluno fala algo incompreensível e a</p> <p>114. professora começa a responder))</p> <p>115. Jane:...não, ...não, sabe por quê?</p> <p>116. Vocês fizeram uma leitura, né? Vou</p>	<p>291. ((em pé Neide apanha o livro de</p> <p>292. Cris, sinalizando o texto para ela.))</p> <p>293. 10#Neide: “SÁBADO DOMINGO</p> <p>294. HOMEM IR CASA VOV@</p> <p>295. GOSTOSO COZINHAR DOCE</p> <p>296. GOSTOSO CHOCOLATE QUEIJO</p> <p>297 SABER FAZER BRINCADEIRA</p> <p>298. AMAR VOV@ HORA COMER</p>

117. passar uma atividade, quem quiser	299. BRINCADEIRA DORMIR” /olha para
118. fazer um slogan, o que que é um	300. Cris/ FRASE FRASE SINALIZAR
119. slogan? vocês podem fazer uma	301. SABER RESUMIR EXPLICAR
120. frase, sobre o que você...gente	302. “HOMEM IR CASA VOV@
121. (aumentando o tom de voz) todo	303. BRINCAR AMAR COMER
122. mundo sabe o que é um slogan?	304. CHOCOLATE QUEIJO GOSTOSO
123. Alan: (fala algo incompreensível)	305. OBRIGADO BRINCADEIRA
124. Jane: Slogan é uma oração, é uma	306. DORMIR” RESUMIR SINALIZANDO
125. frase.	307. SÓ COPIAR ESCREVER
126. Áulio: É para entregar, professora?	308. ESCREVER NÃO APRENDER
127. Jane: ...é para ...(incompreensível).	309. PORTUGUÊS PALAVRA
128. Gente, eu cito sempre uma	310. SINALIZAR COPIAR COPIAR NÃO
129. propaganda, porque a propaganda	311. SÓ LER SÓ SABER
130. todo dia sai na televisão né...por	Você deve ler o texto, sinalizar as frases e, depois, fazer um resumo do que você entendeu. Não adianta ficar só copiando, escre-

131. exemplo o slogan da Skol todo	vendo, que você não vai aprender as palavras do Português. Você deve sinalizar, copiar não, só ler, só.
132. mundo sabe é “desce redondo”,	312. ((Neide passa a interagir com Bia
133. né...? desce redondo né...? é slogan	313. que estava acenando, se curva ao
134. da Skol, certo? Aaah...tem o slogan	314. nível da aluna e começa a ler. Cris
135. da prefeitura, tem na camiseta do	315. fica acenando, desiste, e volta
136. uniforme do ano passado:	316. a insistir chamando a intérprete))
137. altruísmo...é o slogan da prefeitura.	317. ((Neide olha para Cris que aponta
138. Ah... o slogan do...	318. no texto e pergunta o que é))
139. (incompreensível)... o slogan da	319. Neide: ((se curva para ler com Cris))
140. prefeitura eu não sei...slogan é uma	320. OUTRA PESSOA VOV@ SABER
141. frase... do Zeca é “governo popular”,	321. EXPLICAR HISTÓRIA LER /aponta
142. gente o slogan é a frase, da Skol	322. o texto inicia um comentário/
143. qual que é...da Brama ‘refresca	323. MULHER /Cris interrompe/
144.até...?”...pensamento”. Eu tô	324. Cris: /apontando no livro/ PARECER
145. falando de cerveja porque todo	325. COMUNICAR
146. mundo conhece, tem de religião...	
147. qual que é a frase da Universal?	

148. Tem lá uma frase “Jesus salva”,	326. Neide: /se curva olha no livro/ NÃO
149. não tem?	327. C-A-M- ((não dá para ver toda a
150. Alan: “Jesus Cristo é o Senhor”	328. palavra)) C-O-M-U-N-I-C-A-R
151. Jane: “Jesus Cristo é o Senhor”. É	329. /expressão facial: olha a minha mão/
152. uma frase que representa uma	330. C-O /se curva, aponta no texto/ C-A a ((Neide senta-se próxima à aluna)
153. marca, representa a prefeitura...quer	<i>Não, não, essa palavra é C-A-M e comunicação é com C-O, olha a minha mão e olha no texto.</i>
154. dizer fazer um slogan do que leu,	331. Cris: ((continua a ler)) EXPLICAR
155. fazer um desenho tá...?, fazer um	332. HISTÓRIA COMO LEMBRAR /acena
156. slogan, e o que é um logotipo?	333. para intérprete/ ((digita uma palavra
157. ((Ao alunos conversam sobre o	334. mas não dá para entender))
158. assunto e a professora, ao ouvir o	335. Jane: /responde/ DÚVIDA DÚVIDA
159. que estão dizendo, interrompe e diz))	336. NADA ((levanta-se, vai até Ciris, se
160. Jane: ...da Chevrolet...não gente, o	337. curva olha o texto e fala)) /corrige
161. slogan é a frase, o slogan da	338. dizendo/ DIFERENTE EXEMPLO
	339. Cris: ((continua a ler)) / acena para
	340. Neide e digita/ O-C-U-L-A((a

162. prefeitura eu não sei:: da Brahma é	341. intérprete se levanta e olha o texto
163. refresca até pensamento, é o slogan	342. novamente e começa a si- nalizar))
164. da Brahma. Da Skol “des- ce	343. Neide: ((está em pé)) NOVO
165. redondo”, isso é slogan.	344. COLOCAR ÓCULOS VER MELHOR
166. Alan: Da Chevrolet é lan- dando na	345. ÓCULOS SINAL
167. frente.	346. Cris: ((insiste que a intér- prete olhe a
168. Jane: “andando na frente” é ::: o	347. palavra no texto, Neide se aproxima
169. que mais:::	348. mais, curvando-se para ver a 349. palavra no livro))
170. PS: Do Ministério da Educação:	350. Neide: JUNTO ((Neide tira os seus
171. “Escola para Todos”	351. óculos e faz um teatrinho imitando
172. Jane: “Escola para To- dos”::: isso é	352. um(a) vovó(ô) sem dentes e com os
173. o slogan:::	353. óculos na ponta do nariz)) /aponta o
	354. seu nariz/ EXEMPLO VOV@
	355. ÓCULOS NARIZ PON- TA EXEMPLO
	356. PIADA VOV@ ((faz no- vamente a
	357. imitação) Isso quer dizer que é como um(a) vovô(ó) falando assim, igual um

	<p>velhinho, com os óculos na ponta do nariz.</p> <p>358. Cris: /sorri/</p> <p>359. Bia: ((acena para a intérprete e</p> <p>360. aponta para uma palavra no livro)</p> <p>361. Neide: /se curva, olha e diz/AJUDAR</p> <p>362. Bia: /expressão facial: puxa vida/</p> <p>363. ((Cris acena para a intérprete,</p> <p>364. mas ela passa a interagir com</p> <p>365. Bia e demais alunos incluindo Fábio,</p> <p>366. Elói e Alan que também solicitam</p> <p>367. ajuda para a leitura de seus textos))</p>
--	---

Às linhas 293-311, Neide faz uma breve demonstração de como sinalizar o texto do Português para LIBRAS, em seu entendimento. Às linhas 305-310, ela dá os procedimentos que considera adequados para possibilitar a leitura: ler o texto, sinalizar as frases e fazer um resumo. A intérprete, ainda no papel de professora, adverte, mais uma vez, que os alunos não devem copiar, e, sim, ler.

Nessa segmentação da aula de leitura, que constitui a seqüência 6b, acima, a aluna Cris monopoliza a atenção de Neide. Com muita insistência, Bia consegue a atenção da intér-

prete para as suas demandas de leitura (cf. linhas: 291-293), e, a partir de então, passa a interagir com ela.

É relevante destacar, nessa seqüência 6b, que a intérprete, no papel de professora, parece enfrentar um grande desgaste físico e mental na interação com as alunas. Refiro-me ao fato de que precisa, freqüentemente, se abaixar (cf. L 2, linhas: 313; 319; 326; 337; 348; 361) para olhar nos respectivos livros das alunas, sentadas em suas carteiras, voltando a ficar em uma posição que lhe permitesse sinalizar em sintonia com o olhar da aluna. Talvez a disposição das carteiras contribua para dificultar o trabalho da intérprete, impedindo, também, que os demais alunos tomem o turno quando necessário, fato este que, provavelmente, proporcionaria uma distribuição mais equilibrada da atenção da intérprete entre os alunos surdos. O desgaste mental também é evidente, pois Cris solicita ajuda para entender diversas palavras sem que a intérprete tenha tido oportunidade de ler os textos de antemão, conforme se verifica nas linhas 316-344. Isso traz, como conseqüência, equívocos momentâneos em sua compreensão (cf. linhas: 332-337), exigindo da intérprete o máximo de atenção para corrigi-los prontamente. É um momento que demanda muita concentração por parte de Neide, principalmente quando Cris digita palavras de forma errada, pois a aluna parece estar em uma fase do processo de aquisição da língua portuguesa em que vê a palavra como um todo, não sendo ainda capaz de reconhecer os componentes que podem alterar seu significado como, por exemplo, sufixos, prefixos e desinências (cf. linhas: 326-330). A interação de Neide com Cris parece ilustrar o que acontece com os demais alunos nesse momento da aula, isto é, a solicitação constante de ajuda para a leitura, sem a qual eles não realizariam a tarefa proposta pela professora. Tal situação se

repete com todos os oito alunos que estão lendo diferentes textos, o que parece contribuir, ainda mais, para o desgaste físico e mental de Neide.

O relato que acabo de realizar, a partir dos registros coletados, tem relevância para este trabalho porque é um fator de impedimento, nesse momento, para que Neide ocupe o papel que lhe é destinado nesse espaço, o papel de intérprete. A professor-regente dá continuidade a uma aula expositiva sobre conceitos necessários para a realização de outras tarefas, nessa aula, as quais ela fez referência na primeira seqüência. Entretanto, Neide não está em condições de tomar conhecimento sobre a aula que se desenvolve no **enquadre ALO**, sem que para isto seja alertada por algo ou alguém. O processo interativo, uma mudança de *footing*, se encarrega de alertar Neide, trazendo-a de volta ao seu papel de intérprete, como pode ser observado na seqüência 7, a seguir.

5.3. O REALINHAMENTO DA INTÉRPRETE COM A PROFESSORA ENQUADRE ALI

Finalmente, o **enquadre ALI**, novamente, se estabelece, isto é, alunos ouvintes e surdos passam a compartilhar de um mesmo conhecimento ministrado pela professora-regente. Entretanto, vale observar, conforme indicam os registros, (L 1, linhas: 194-293) e (L 2, linhas: 400-460) que a aula que prossegue, após o *footing* da intérprete, está longe de se constituir em uma atividade de leitura que se poderia aceitar em uma concepção interacional, isto é, uma atividade em que a professora-regente, alunos surdos e ouvintes com a participação da intérprete de LIBRAS, estariam construindo um conhecimento mútuo, através da leitura. Para ilustrar essa visão, Moita Lopes

diz: “A leitura é, então, um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social.” (Moita Lopes, 1996b)

Ao mencionar a concepção de leitura acima, parto do princípio de que o intérprete de LIBRAS na sala de aula, conforme objetiva a proposta de educação inclusiva, estaria mediando, através de sua **transladação**, um discurso mútuo e um conhecimento comum partilhado (Linell, P. & Marková, 1993) entre todos os participantes dessa aula de leitura, ou seja, alunos surdos, ouvintes, professor-regente e intérprete. Se esse é um espaço de inclusão escolar, entende-se, portanto, que os alunos surdos estariam construindo um discurso comum, partilhando, com seus colegas ouvintes, expectativas, conhecimentos de mundo, enfim, os seus múltiplos **esquemas** de leitura.

Os registros, porém, mostram que isso parece ser inviável, diante da existência de diferenças que precisam ser atendidas, através do ensino, como por exemplo, o uso de línguas de diferentes modalidades entre os participantes. Há, ainda, o fato de que os alunos surdos se encontram em fase de aquisição do português como segunda língua, o que se contrapõe ao fato de que os alunos ouvintes estão lidando com sua língua materna. A questão da modalidade traz, como consequência, entre outros, o uso de recursos e estratégias diferenciadas para se ministrar uma aula para alunos surdos.

Considero relevante, fazer um parênteses aqui, para relatar alguns episódios que bem ilustram as colocações acima, por serem fatos observados nessa mesma turma, em aulas de outras disciplinas com diferentes professores. Em uma aula de geografia, o professor usou o retroprojetor apresentando transparências de mapas, durante toda aula, interagindo com os alunos ouvintes, através da audição, com a sala em penumbra.

Constatei a dificuldade da intérprete em manter os olhos fixos em algum aluno enquanto falava; (manter os olhos fixos no interlocutor é uma característica essencial para a interação em língua de sinais), além disso, não tinha condições, devido a falta de iluminação, de verificar se os alunos estavam acompanhando o assunto, ou se queriam fazer perguntas. Já na aula de História, a professora usou, como recurso de linguagem, a expressão popular “Inês é morta” para caracterizar a condição em que ficariam os alunos que não entregassem o trabalho no dia determinado. A intérprete traduziu devidamente, utilizando de **enunciados do intérprete em coordenação explícita**, sem fazer referência à expressão exata utilizada pela professora. No entanto, a professora se estendeu no assunto, dizendo que quem não soubesse o significado da expressão que fosse pesquisar; tal fato resultou na necessidade de a intérprete detalhar a informação, fato que demandou despender mais tempo para explicar o comentário da professora. Nesse mesmo momento, a professora iniciou a aula propriamente dita, fazendo com que a intérprete perdesse o começo da exposição do conteúdo daquela aula, ocasionando uma situação visivelmente difícil e constrangedora para a intérprete. Em outra aula ainda, a professora de artes utilizou a expressão “cor de burro quando foge”, e, outra interessante e necessária polêmica se estabeleceu entre os alunos surdos, mas, novamente, a necessidade de interrupção atrapalhou a compreensão. Poderia se pensar então que o tema **recurso de linguagem**, fosse um tópico complexo demais para a compreensão dos alunos surdos. Entretanto, não entendo assim. O que se verifica é que, conforme o primeiro exemplo, a aula era de História e no segundo, a aula era de Artes e não de Língua Portuguesa. E mesmo que a aula fosse de português, teria que se levar em consideração a realidade de aquisi-

ção de língua, completamente, diferente para os dois grupos: o grupo de alunos ouvintes já adquiriu a língua, e se não usa aquelas expressões, já ouviu em algum momento, e em última instância podem inferir o significado; o grupo de alunos surdos se encontra em processo inicial de aquisição do português como uma segunda língua, necessitando de uma forma diferenciada de ensino. Os exemplos levantados parecem indicar a existência de uma demanda escolar em relação aos alunos surdos que extrapola a função, por si só altamente complexa, da intérprete de **transladar** produzindo **enunciados do intérprete** quer em **coordenação implícita** ou **explícita**, papel para o qual necessita de preparo técnico, específico para esse espaço educacional. Embora, ainda há que se considerar o modo diferente (estratégias de aquisição) do português como segunda língua. Os registros apresentados demonstram que a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula, não é suficiente para dar conta de uma abordagem bilíngüe de educação, principalmente no que concerne ao ensino do português para os alunos surdos. Estas reflexões são introdutórias no sentido de contribuir para o entendimento de uma interação real do intérprete de LIBRAS em outras salas de aulas, e aqui, neste ponto, para entender o que se observa no registro da seqüência 7, **enquadres ALO** e **ALS**.

A observação da seqüência 7, a seguir, é um momento particular, em que um dos participantes **não ratificados** do **enquadre ALS** interfere, como **intrometido**, no assunto tratado no **enquadre ALO**, originando, portanto, uma mudança súbita no *footing* (cf. L2, linha: 377-378) entre a intérprete e alguns alunos surdos, que são levados a se **realinharem** com a professora-regente e alunos ouvintes. Tal **realinhamento**, como mostram os fatos registrados, parece se dar de maneira cons-

tragedora, pois Neide precisou, rapidamente, sair do seu **enquadre ALS**, em que se esforçava em atender às solicitações das alunas Bia, Alice, Diná e Cris, para voltar ao seu papel de intérprete, passando a **transladar** como **recapituladora** das palavras já ditas pela professora, no **enquadre ALO**.

Para entender melhor como essa mudança se procede, é necessário chamar à lembrança um fato mencionado no início da análise, em relação aos alunos surdos, os quais se sentaram em carteiras em frente à professora Jane, evitando, assim, não serem filmados. Um desses alunos faz uma interferência no **enquadre ALO**, no momento em que a professora está falando sobre o logotipo da campanha contra o câncer de mama (cf. L1, linhas: 183-199). Não há imagens do tal aluno, nesse momento, apenas o áudio, pois as duas filmadoras focalizavam o **enquadre ALS**, e, só de vez em quando, captava imagens do **enquadre ALO**. De acordo com o áudio procedi à transcrição da fala da professora e dos alunos ouvintes, mas o momento da interferência do aluno surdo não foi captado em vídeo, embora ele tivesse sinalizado. No entanto, é possível, através dos enunciados transcritos da fala da professora, inferir o que pode ter acontecido, principalmente a partir da justificativa feita, por ela, para a intérprete, conforme se verifica no L1, às linhas: 205-211.

Na seqüência 7, o *footing* da intérprete se dá com uma alteração no **enquadre ALO** que, momentaneamente, se transforma em outro **enquadre**, ou melhor, em um **subenquadre** que chamei de **risos**. O momento em que professora e alunos ouvintes riem, alerta a intérprete para o que está ocorrendo no **enquadre ALO**. Neide interrompe a sua interação na leitura com Alice, Bia, Cris e Diná, e, se voltando para a professora, alunos ouvintes e alguns alunos surdos, indaga, em LIBRAS,

com um sorriso desconcertado, sem entender o que está acontecendo: “PIADA?” (cf. L2, linhas: 377-378). Traduzindo a pergunta de Neide ela disse: “vocês estão contando alguma piada?” Nesse momento, a professora Jane, que está rindo junto aos demais alunos, tenta se controlar, para, rapidamente, retornar ao **enquadre ALO**, aula expositiva sobre slogans e logotipos.

O fato relatado acima, confirma, como mencionado anteriormente, que a professora não reconhece os alunos surdos, no **enquadre ALO**, como participantes **endereçados**. Como tal, o aluno **intrometido** é tratado, educadamente, pela professora, que parece querer justificar, para a intérprete, que ele não causou nenhum dano a ser considerado (cf. L1, linhas: 205-211). Através do registro em áudio, pode se inferir que o aluno surdo teceu algum comentário sobre as mamas de Walquíria, sua colega ouvinte, (no momento em que a professora falava do logotipo do câncer de mama), o que provocou a mudança de *footing* no **enquadre ALO** e no **enquadre ALS**, quando todos retomam o **enquadre ALI**.

Ao refletir sobre o fato apresentado na sequência 7, pode-se observar que, nessa circunstância, a intérprete parece ter ficado em uma situação em que precisou decidir o que fazer e como fazer para dar continuidade à função de **transladar**. Na qualidade de intérprete, ela estaria, conforme colocado por Wadensjö (1998), produzindo **enunciados do intérprete**, quer em **coordenação implícita** ou **explícita interação**, através de sua **transladação** no papel de **repórter**, **recapituladora** ou **respondedora**. Neide, entretanto, parece não fazer idéia do que realmente aconteceu naquele momento, pois atuava fora do papel de intérprete, atuava no papel de professora, como pode ser verificado na sequência 7, a seguir:

QUADRO 19

Seqüência 7

Enquadre ALI – Aula de Leitura em Sala de Aula Inclusiva

L1 - Enquadre ALO O realinhamento da professora com a intérprete	L2 - Enquadre ALS O realinhamento da intérprete com a professora
<p>174. quem quiser fazer um:::</p> <p>175. slogan do que leu, fazer um</p> <p>176. desenho, fazer um slogan:::</p> <p>e o que</p> <p>177. é um logotipo? (++)</p> <p>178. É o que vocês podem trabalhar aí:::</p> <p>179. é o desenho, tá::: gente:::?: O</p> <p>180. logotipo, (++) pera aí um pouquinho,</p> <p>181. (++) logotipo da prefeitura, (++)</p> <p>182. também não me lembro, ah::: aqui</p> <p>183. tem o logotipo da Campanha contra</p> <p>184. o câncer. Esse aqui ((parece que</p>	<p>368. ((Nesse momento em que Neide</p> <p>369. interage com Bia, ela começa a se</p> <p>370. dar conta dos risos dos alunos e se volta para à direita onde estão</p> <p>371. sentados, entre os alunos ouvintes,</p> <p>372. três alunos surdos. Eles estão mais</p> <p>373. próximos à professora, que</p> <p>374. começou a explicar sobre slogan e</p> <p>375. logotipo))</p>

<p>185. mostra algo, acho que é o símbolo</p> <p>186. da campanha, na blusa de uma</p> <p>187. aluna)) é um logotipo contra o</p> <p>188. câncer de mama.</p> <p>189. Isso aqui é o logotipo. É o logotipo:::</p> <p>190. ((risos)). Da Ferrari, Laura::: o</p> <p>191. logotipo da Ferrari :: ((continua 11#</p> <p>192. risos entre os alunos ou vintes e</p> <p>193. professora))</p> <p>194. Jane: /rindo, desconcertada, diz</p> <p>195. baixando a voz:/ As mamas da</p> <p>196. Walquíria (rindo) é o logotipo gente:::</p> <p>197. da Ferrari::: qual que é Laura:::</p> <p>198. ((muda o registro da voz tentando</p> <p>199. parar de rir))</p> <p>200. Laura: Cavalinho.</p>	<p>376. 11#Neide: /olha para sua esquerda,</p> <p>377. sorrindo e indagando/ PI-ADA /</p> <p>378. ((Neide começa a mudar a</p> <p>379. expressão facial, ficando séria, anda</p> <p>380. em direção ao quadro negro com</p> <p>381. expressão desconcertada, sem</p> <p>382. entender o que está acontecendo,</p> <p>383. coça cabeça, olha desolada para os</p> <p>384. alunos e tenta sinalizar ATENÇÃO,</p> <p>385. mas minimiza, sinalizando próximo</p> <p>386. ao corpo, pois os alunos à sua frente</p>
---	---

<p>201. Jane: é o desenho que re- presenta:::</p>	<p>392. fazendo a leitura; aos pou- cos vão</p>
<p>202. o logotipo da Ferrari. Slogan é a</p>	<p>393. percebendo que Neide está</p>
<p>203. frase::: o logotipo é o ::::</p>	<p>394. interpretando, mas não se</p>
<p>204. Aluna: Desenho.</p>	<p>395. concentram na translada- ção de</p>
<p>205. Jane:/risos justificando para à</p>	<p>396. Neide))</p>
<p>206. intérprete/ Ele ((deve es- tar se</p>	<p>397. Neide: ((caminha um pou- co mais na</p>
<p>207. referindo a um dos alunos surdos))</p>	<p>398. direção do quadro)) /apon- tando a</p>
<p>208. está falando da Campa- nha contra o</p>	<p>399. professora/ ATENÇÃO ELA /aponta/</p>
<p>209. câncer das mamas é::: ((rindo))</p>	<p>400. PROFESSORA AVISAR NÃO TER</p>
<p>210. logotipo do câncer de mama:::</p>	<p>401. LER TROCAR AGORA EXPLICAR</p>
<p>211. logotipo é o:::?</p>	<p><i>Atenção, a professora não avisou que ia trocar de ati- vidade de ler, ela está explicando agora.</i></p>
<p>212. ALo.: ...desenho.</p>	<p>402. ((Elói diz para a intérprete que é</p>
<p>213. Jane.: Então vocês podem fazer um</p>	<p>403. fácil desenhar, que é preci- so ter</p>
<p>214. desenho, slogan é a frase né :::e o</p>	<p>404. habilidade, e que ele tem habilidade)</p>
	<p>405. Alice: /olha à sua esquerda e sorri/</p>
	<p>406. ((Cris, Bia e Diná levantam a</p>
	<p>407. cabeça do livro e olham para a</p>

215. logotipo é o desenho, é o desenho	408. intérprete, sem entender))
216. de alguma coisa ::: (alunos	409. Bia: /expressão facial de amolação/
217. continuam rindo), geralmente	410. LER LER TENTAR <i>Outra coisa não, estou tentando ler agora.</i>
218. uma fábula tem uma	411. ((Cris olha para Bia))
219. mensagem...quem leu	412. Bia: /comentando sobre a leitura/
220. fábula né...tem uma uma frase...	413. PERGUNTAR RESPONDER
221. então, quem quiser fazer um slogan	414. APROVEITAR PRECISA
222. do que leu, quiser fazer	<i>É preciso aproveitar para perguntar; ela vai responder.</i>
223. (incompreensível), quem quiser	415. Cris: /expressão facial de
224. fazer um logotipo, um desenho, se	416. concordância/ CERTO IGUAL
225. quiser copiar o desenho do livrinho,	417. IGUAL
226. também pode. Pode copiar não tem	<i>É isso mesmo, concordo, concordo.</i>
227. problema, pega um desenho que	418. ((Cris e Bia voltam à leitura,
228. você gostou do livrinho, que	419. abaixando a cabeça; as alunas Alice
229. representa melhor a uma frase...	420. e Diná olham para a intérprete que
230. história e faz uma frase só. E o	421. começou a falar))
231. desenho que vocês acham mais	422. Neide: PALAVRA (+) ((um aluno que

232. legal aí, que pode ser o...? logotipo	423. não está em foco, interrompe a
233. Mas, o que é um slogan?	424. intérprete, que tenta explicar o que
234. É uma frase né?... E o logotipo é o	425. aconteceu; ele diz não entender))
235. desenho. Da Skol, qual é o logotipo	426. Neide: /olhando para o aluno à sua
236. Skol...é assim né?...qual é o	427. direita/ CALMA CALMA NÃOSABER
237. logotipo da Skol?	428. NADA PROFESSORA PRIMEIRO
238. Alan: A senhora acabou de falar aí::	429. COMBINAR LER CORTAR
239. Jane: da Skol é zum::;zum::::o	430. TROCAR JÁ EXPLICAR
240. logotipo da Skol:::: o logotipo é	431. PARTICULAR COISAS NÃO
241. esse. Do Itaú, o logotipo do Itaú é	432. SABER NADA AGORA
242. uma arroba, né::::não sei::::é uma	433. INTERPRETAR EXPLICAR
243. arroba do Itaú, isso é logotipo::::	434. SINTO MUITO
244. outro:::	Calma, calma, eu não sabia. A professora primeiro combinou atividade de leitura, ela interrompeu e passou a explicar outras coisas, que não estavam combinadas, agora eu vou interpretar, sinto muito.
245. PS: Do Bradesco.	
246. Jane: do Bradesco é uma seta? é	
247. um raio?	
248. PS: é:::	

249. Jane: Bradesco é assim:::gente	435. ((a intérprete se aproxima mais do
250. (desenha no quadro)	436. quadro e fica olhando o que está
251. Alan: coca-cola também.	437. escrito e ouvindo a professora que
252. coca-cola...é o urso o logotipo da	438. fala para começar a interpretar))
253. fábula?::::	439. Neide: PALAVRA /aponta o quadro/
254. (professora e alunos falam entre	440. EXEMPLO DESENHO CAVALO
255. si baixinho)	441. DESENHO PEITO CAVALO SEMPRE
256. Jane: Olha gente...eu sei que vocês	442. ROUPA MATERIAL VENDER
257. têm carência de leitura...quantos	443. HOMEM (+) REDONDO PEITO
258. que lêem pelo menos cinco minutos?	444. EXEMPLO TELEVISÃO MULHER
259. Áulio: Eu.	445. APALPAR SEIOS DOENÇA
260. Jane: Você leu? (para outro aluno)	446. CÂNCER DESENHO TER
261. Alan: Eu não...(incompreensível)	447. CARTAZES MOSTRAR DESENHO
262. (os alunos ficam conversando entre	448. POR CAUSA FUTURO COMBINAR
263. si e a professora está em silêncio)	449. DESENHAR INVENTAR FRASE

	<p>450. IGUAL</p> <p><i>Palavra, por exemplo, o cavalo que sempre tem no peito da camisa de homem, a mulher que apalpa os seios, exemplo na televisão e os cartazes com o desenho redondo que mostra a doença do câncer no seio, depois vocês irão desenhar e inventar uma frase que combine.</i></p> <p>451. Neide: EXEMPLO CERVEJA</p> <p>452. DESENHO CERVEJA CONHECER</p> <p>453. REDONDO GARGANTA</p> <p>454. Exemplo, vocês conhecem o</p> <p>455. desenho redondo da cerveja?</p> <p>456. (pausa, alguns alunos continuam</p> <p>457. a atividade de leitura e não estão</p> <p>458. olhando para a intérprete)</p> <p>459. Neide: EXEMPLO BANCO</p> <p>460. DESENHO SABER BANCO ITAÚ...</p>
--	---

Ao observar o **realinhamento** de Neide no papel de intérprete, na seqüência 7, acima, é possível vê-la, novamente, em uma circunstância em que parece lutar para cumprir seu papel nesse espaço da sala de aula inclusiva. No L2, linhas: 384-377, se observa a sua primeira tentativa frustrada de **transladar** a aula da professora Jane, quando após a mudança de *footing* ela tenta chamar a atenção das alunas. Neide interrompe a tentativa, ao perceber que Alice, Bia, Cris e Diná estão absorvidas pela leitura (cf. L2, linhas: 387-397). Nessa circunstância, Neide se volta para os alunos à sua direita. No momento em que vai iniciar a **transladação** (cf. L2, linhas: 423-426), é, novamente, interrompida, agora, por um dos alunos, que se dirige a ela, parecendo estar ressentido por não ter acompanhado a aula e não estar entendendo o conteúdo do que foi escrito no quadro pela professora Jane. Às linhas seguintes, 427-435, observa-se que Neide, visivelmente constrangida, faz aos alunos uma justificativa sobre o que está ocorrendo naquele momento, demonstrando que ela não tinha conhecimento do que estava se passando, pois a professora havia combinado apenas leitura. Em outras palavras, Neide não salva a face da professora, parecendo estar muito aborrecida. Fica claro, nesse momento, que Neide, realmente, não tinha conhecimento da nova atividade. É possível mesmo que ela tivesse se equivocado, como já mencionado, em relação à atividade, que, no seu entender, seria de produção de texto a partir da leitura, e não de criação de slogans e logotipos, com base nas histórias lidas, como a própria constata (cf. L2, linhas 436-439), na fala da professora e na escrita do quadro.

Mesmo assim, Neide parece seguir na tentativa de cumprir o seu papel de **transladar**, sem interromper a professora. Neide segue **transladando** (cf. L2, linhas: 440-461), como

recapituladora, produzindo enunciados em **coordenação explícita**, resgatando os conteúdos ministrados minutos antes, enquanto tentava explicar a mudança de *footing* da professora, com base nos registros do quadro e nos **originais** produzidos pela professora, através de **transladações resumidas e expandidas**. Neide produz **transladação expandidas** quando traz, à imagem dos alunos surdos, exemplos diferentes dos relatados pela professora, mas que se somam às explicações dadas, acrescentando ao enunciado original mais informações.

Esse momento de retorno ao **enquadre ALI** se desenvolve até que a professora dá por encerradas as explicações sobre slogans e logotipos de acordo com a demanda dos alunos ouvintes. Em nenhum momento ela se reporta diretamente à intérprete ou aos alunos surdos para perguntar se estão esclarecidos ou se têm alguma dúvida. Ela diminui o tom de voz, significativamente, não mais produzindo **originais**, voltando a interagir com os alunos ouvintes, através das conversas em voz baixa, quando, novamente, se estabelece, o **enquadre ALO**.

Neide continua em sua **transladação**, ora como **recapituladora** ora como **respondedora**, até que os alunos não mais solicitam esclarecimentos sobre os **originais** da professora-regente, retornando à leitura dos livros. Conseqüentemente, se restabelece o **enquadre ALS**, em que a intérprete retorna ao papel de professora, conduzindo a aula de leitura para os alunos surdos, não mais produzindo nenhum tipo de **transladação**.

O quadro abaixo ilustra, de forma aproximada, o tempo em que a intérprete permanece nos diversos papéis que assume durante toda a aula de leitura. A seqüência dos quadros obedece a seqüência de toda a aula, que durou aproximadamente uma hora e dez minutos. Nos últimos seis minutos restantes a

intérprete acompanha o aluno Elói até a professora para que esta avalie o seu trabalho. Ao lado da professora, ela faz as últimas **transladações** em **coordenação implícita**, pois pede esclarecimentos à professora com base nas dúvidas de Elói sobre o seu trabalho.

O tempo de **transladação**, vinte e cinco minutos (25 m), é inferior ao tempo em que a intérprete está no papel de professora, vinte e nove minutos (29 m), quando não **translada** são quinze minutos (15 m), conforme pode ser observado no quadro (21), a seguir:

QUADRO 20

cronometragem do tempo das diversas atuações da intérprete na seqüência da aula de leitura na sala de aula inclusiva	
1. transladando como repórter o início da aula (+ ou - 4 m)	2. atuando como se fosse circunstante (+ ou - 10 m)
3. transladando em coordenação implícita (+ ou - 3 m)	4. atuando como se fosse circunstante (+ ou - 3 m)
5. transladando em coordenação explícita (+ ou - 6 m)	6. atuando como se fosse circunstante (+ ou - 2 m)

7. atuando no papel de professora (+ ou - 9 m)		8. transladando em coordenação implícita e explícita (+ ou - 7 m)
9. atuando no papel de professora (+ ou - 20 m)		10. transladando em coordenação implícita (+ ou - 5 m)
total do tempo em minutos de acordo com os diversos papéis assumidos na sala de aula inclusiva		
Ø transladando (+ou-25 minutos)	Ø como se fosse circunstante (+ ou -15minutos)	Ø no papel de professora (+ ou - 29 minutos)

O quadro acima demonstra que, nessa aula de leitura na sala de aula inclusiva, Neide desempenhou o seu papel produzindo vários tipos de **enunciados** do **intérprete**, conforme classificação de Wadensjö (1998), já vista. Revela, também, que o tempo ocupado como professora foi maior do que o tempo em que interpreta. Os minutos em que atua como se fosse uma **circunstante** nessa aula são momentos em que Neide permanece sentada e de braços cruzados, parecendo esperar por **originais** dos **participantes** para serem **transladados**. Outra hipótese, também, já levantada é a de que ela resiste em assumir o papel de professora, respondendo, através de monossílabos ou olhares evasivos às indagações das alunas que a todo instante indagam sobre o que fazer para ler os textos distribuídos pela professora regente. Se somássemos os minutos em que

Neide parece resistir em atuar como professora e os minutos em que ela, propriamente, atua, se verifica que o tempo em que **translada** é mínimo, e o tempo em que atuaria no papel de professora seria muito maior. É possível conjecturar que Neide diante de todo o quadro que se lhe apresenta, nesse cenário, talvez pensasse que sua atuação como professora fosse inevitável. Necessário seria entrevistar Neide novamente para que ela própria pudesse fornecer esclarecimentos sobre o seu comportamento durante os minutos em que não **transladou** e nem assumiu o papel de professora.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos registros trouxe ao nosso conhecimento as várias formas e tipos de **transladação**, realizadas pelo intérprete, ao atuar no espaço interacional da sala de aula inclusiva. Com base, principalmente, em Goffman (1981) e em Wadensjö (1998) foi possível caracterizar os vários tipos de **transladação**, e analisar as conversas, **comunicações subordinadas** e os *footings* ocorridos durante uma aula de leitura.

Ao analisar os enunciados produzidos pela intérprete de LIBRAS, na sala de aula inclusiva, foram identificados alguns dos tipos de **transladação** relacionados na taxonomia de Wadensjö: **transladação resumida**, **expandida**, **não transladação** e **transladação zero**.

Constatou-se que a intérprete de LIBRAS, na maioria das vezes, **transladou** os **originais** apenas de uma das partes **principais**, a professora, basicamente como **repórter** e **recapituladora**. Nos poucos momentos em que se dirige à professora para encaminhar demandas por ela identificadas nas

falas dos alunos surdos, a intérprete produziu **enunciados do intérprete**, às vezes, em **coordenação implícita**, e, às vezes, em **coordenação explícita**, atuando nos papéis de **recapituladora** e **respondedora** em **transladações** dos seguintes tipos: **resumidas**, **expandidas** e **não transladação**.

Foi observado, também, momentos em que a intérprete deixou de produzir **enunciados do intérprete**, não transladando os **originais** de uma das partes **principais**, ou seja, as **comunicações subordinadas** das alunas surdas, que aparecem com frequência no decorrer de toda a aula, ocasião em que se constatou **transladação zero**.

Em outros momentos, se verificou, através das mudanças de *footing* relatadas nas seqüências analisadas, que a intérprete deixou temporariamente o seu papel original, como intérprete, vindo a ocupar o papel de professora, conduzindo, neste caso, uma aula de leitura específica para os alunos surdos. A própria professora-regente contribuiu e validou, com o seu *footing* (quando muda da atividade de leitura para aula expositiva, não informando à intérprete), o papel de professora ocupado pela intérprete.

Um outro fator parece, também, ter influenciado a mudança do papel da intérprete ao assumir, como professora, a aula de leitura. Refiro-me às demandas originadas pelas necessidades específicas de atendimento escolar dos alunos surdos, que são diferentes das necessidades dos alunos ouvintes, as quais os intérpretes tomam conhecimento durante a interação. Além disso, como se tratou de uma aula de leitura, não seria precipitado dizer que os alunos surdos precisam, de fato, de um trabalho diferenciado enquanto aprendizes de língua portuguesa como segunda língua. Tal encaminhamento lingüístico/pedagógico já tem precedentes na área, e é preciso que a questão

seja tratada com especial atenção para que não se continue a sofrer de “miopia lingüística”, como argumenta Cokely (1980) há mais de 20 anos.

As **comunicações subordinadas** de Goffman (1981) se revelaram como uma característica própria de conversa em sala de aula, diferentemente, dos demais locais em que os intérpretes atuam **transladando**, tais como: consultórios médicos, ambientes da justiça e serviço social, entrevistas em geral etc. Especificamente, na sala de aula inclusiva é uma característica que se destacou entre os vários tipos de fala que se desenvolvem, simultaneamente, neste contexto institucional.

As contribuições de Tannen (1979) e Tannen e Wallat (1987/1998) sobre **enquadres** e **esquemas** foram básicas para o entendimento dos **múltiplos quadres ALI, ALO, ALS** e **subenquadres 1, 2, 3 e 4** da sala de aula inclusiva, revelando ser esse espaço um local em que os participantes (professor e intérprete, alunos surdos e ouvintes) compartilham **esquemas** semelhantes, divergentes, entretanto, na maioria das vezes, não tomam conhecimento dos esquemas uns dos outros. O aparecimento dos **enquadres ALO e ALS** paralelos e independentes parecem revelar que dois diferentes grupos de pessoas, utilizando duas línguas diferentes, podem interagir, através de um intérprete, desde que sejam respeitadas as possibilidades de **transladação**, nesse tipo de cenário e com esses participantes mencionados.

As **comunicações subordinadas** observadas e analisadas, no contexto mencionado, parecem não ter precedentes. O aprofundamento deste estudo pode fornecer subsídios para a proposta de normas e procedimentos que promovam uma relação cooperativa, principalmente, entre professor-regente e intér-

prete na sala de aula inclusiva. Diante dessa constatação, uma outra questão vem à tona: a presença do intérprete pode redefinir o papel do professor-regente, na sala de aula inclusiva? Conforme o constante nas Diretrizes da Educação Especial/2001, mencionada no corpo deste trabalho, o intérprete recebe a denominação de **professor-intérprete**. Esse fato, por si só, já demandaria um compartilhar de responsabilidades pedagógicas (entre elas, uma participação ativa no planejamento) pelo intérprete, junto ao professor da turma, além das suas próprias como profissional intérprete. Essa é uma questão complexa que necessita de discussões aprofundadas ao se implantar a política de escola inclusiva pelo MEC.

Outra avaliação que se pode fazer acerca das **comunicações subordinadas**, na sala de aula, é que elas se revelam como uma oportunidade já utilizada, por professores, mesmo que intuitivamente, para inferirem os **esquemas** dos alunos e melhor relacionarem os conhecimentos acadêmicos apresentados com os seus conhecimentos de mundo. Com base nessa reflexão, várias perguntas vêm à mente em relação à educação de surdos em uma aula na sala de aula inclusiva:

- a) Seria possível **transladar** as **comunicações subordinadas** dos alunos surdos durante toda a aula? Em que medida?
- b) Como a professora regente poderia acessar, ao mesmo tempo, as **conversas subordinadas** de seus alunos em geral, surdos e ouvintes?
- c) Como a professora poderia reconhecer os **esquemas** que seus alunos surdos e ouvintes estão construindo a partir da interpretação de sua aula?
- d) Se o intérprete pode ser também um professor como fica a relação de poder entre todos os participantes desse cenário?

e) Em que ambiente as crianças surdas estarão adquirindo naturalmente a LIBRAS?

Essas e outras perguntas precisam ser respondidas quando se tem em vista a proposta de sala de aula inclusiva, desde os primeiros anos escolares, quando os alunos surdos se encontram, em fase de aquisição e desenvolvimento de sua primeira língua, a língua de sinais, bem como da segunda língua, o português. Fases estas em que necessitam de ambiente lingüístico propício (para aquisição da primeira língua), e metodologia e currículo adequados para a aquisição do português.

Destaco, ainda, outros pontos, igualmente, importantes para reflexão, entre eles, a dupla responsabilidade do profissional intérprete de LIBRAS, quando em sala de aula inclusiva. Aqui, cabe lembrar os questionamentos de Felipe (2003:92), quando se pergunta: “que super profissional é esse?”; com a mediação do intérprete em sala de aula, pergunta Fernandes (2003:86): “Como serão avaliados os alunos?”; o questionamento levantado por Teske (2003:100), ao dizer que, mesmo com a inclusão da língua de sinais no processo de escolarização dos surdos se mantém o poder ouvinte, pois: “[o]s ouvintes intérpretes, no afã da ajuda, sinalizam demais para os surdos e esquecem de sinalizar o que os surdos estão compreendendo de uma determinada aula.” Os autores mencionados apresentam alternativas que precisam ser levadas em consideração pelos próprios intérpretes em suas reflexões, bem como pelos dirigentes dos órgãos públicos e privados responsáveis pela educação das pessoas surdas.

Seguramente, o modelo de Wadensjö (1998) apresentado e utilizado na análise dos enunciados da intérprete atuando em uma aula de leitura, na sala de aula inclusiva, se constituiu em subsídio fundamental para demonstrar a complexidade que

envolve o trabalho do profissional intérprete, nesse cenário. Somam-se, à complexidade já existente em sua atuação, as características próprias da interação em sala de aula, como apresentados por Edwards e Mercer (1987), Cestari (1994), Linell & Marková (1993) e Moita Lopes (1996). Esta é uma discussão que clama por aprofundamento, pois, como se observou, a sala de aula inclusiva possui características diferenciadas das demais salas de aula em virtude da presença do profissional intérprete de LIBRAS.

Destaquei algumas questões gerais levantadas através da análise aqui apresentada. Outros assuntos pontuais, que também surgiram no decorrer desta investigação, embora discutidos no corpo do trabalho, merecem destaque para reflexões futuras:

- a) a relação entre alunos surdos e ouvintes, que parece ficar prejudicada pela falta de consciência, de ambas as partes, sobre a opinião e imagem que cada grupo faz um do outro;
- b) mal entendidos em relação à compreensão dos diversos enunciados ouvidos e interpretados;
- c) as idéias pré-concebidas, por parte dos profissionais ouvintes, sobre o comportamento das pessoas surdas;
- d) a falta de consciência dos alunos surdos acerca dos implícitos dos discursos da sala de aula;
- e) o desconhecimento por parte dos profissionais envolvidos, acerca das necessidades específicas do aluno surdo, em fase de aquisição da leitura em português como segunda língua, as quais se diferenciam das de seus colegas ouvintes;
- f) a presença dos alunos surdos na sala de aula inclusiva continua trazendo perdas tanto para o processo de aquisição do português como L2, como também para o desenvolvimento e fortalecimento da LIBRAS como língua de construção

dos conhecimentos acadêmicos e de suas identidades enquanto sujeitos.

Acredito que as constatações, discussões e análises realizadas no corpo deste trabalho, se constituem em subsídios teóricos e práticos para que os atuais dirigentes dos órgãos públicos educacionais, principais responsáveis pela implementação da política de educação inclusiva ou escola inclusiva no Brasil, considerem as necessidades escolares reais das pessoas surdas. Necessidades essas que já vem sendo tratadas por conceituados pesquisadores brasileiros, nos últimos dez anos. Tais pesquisas estão alinhadas à visão de surdez que entende o o sujeito surdo como um indivíduo com potencialidades conforme defende Skliar (1998), e que foram apresentadas na introdução deste trabalho.

Somo a essas pesquisas, os resultados aqui apresentados com a expectativa de que as autoridades educacionais constituídas reconsiderem, criticamente, suas posturas diante das iniciativas que já vem sendo desenvolvidas, objetivando a melhoria da qualidade do ensino às pessoas surdas, principalmente, no que tange à atuação do intérprete de LIBRAS no contexto e processo de escolaridade dessas pessoas.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, E. O. C. Leitura e Surdez: um estudo com adulto não oralizado. In: *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, nº 18 e 19 de Dezembro/2002 e JULHO/2003

BARROS, A. C. Aquisição da Língua de Sinais como Primeira Língua: Direito dos Surdos. In: *Revista da FENEIS*. Ano II, Nº 8, outubro/dezembro, 2000.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. In: *Cadernos de Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria. Nº 4, 1993.

CESTARI, M. L. & et alli *Classroom communication: monological and dialogical acts*. Conference: social practice and symbolic mediations, Université de Neuchâtel, Switzerland, 16-18 march, 1994.

COKELY, D. Sign language: Teaching, interpreting, & educational policy. In *Sign Language & the Deaf Community: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Ed. Baker & Battison, 137-158. Silver Spring, MD: The National Association of the Deaf, 1980.

_____. The interpreted medical interview: It loses something in the translation. *The Reflector* 3:5-11, 1982.

_____. *Interpretation: A Sociolinguistic model*. (Sign Language Dissertation Series). Linstok Prees. 1992. (Linstok Press – 4020 – Blackburn Lane - Burtonsville, MD 20866).

CORDE - Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica: O Surdo e a Língua de Sinais*. Ministério da Justiça / Secretaria dos Direitos da Cidadania. Brasília – DF, 1996.

EDWARDS, D & N. MERCER. *Common Knowledge*. Routledge. Cap. 4 Ground-rules of educational discourse; 6 Ritual and principle. 1987

ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: Le COMPET, M; Milroy, W.L., PREISSLE, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992.

ERIKSSON, P. *The History of Deaf People: A Source Book*. TRYCKMAKARNA i Örebro AB, 1998.

ESTARNECK, E. S. *A Questão da Neutralidade do Intérprete no Contexto de Cruzadas Evangelísticas*. Rio de Janeiro. URFJ, Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado do Curso Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Mimeo, 2003.

FELIPE, T. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003.

_____. T. A. *A Relação Sintático-Semântica dos Verbos e seus Argumentos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – Volume I*. Tese de Doutorado em Linguística. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, mimeo, 1998.

_____. T. A. Por uma proposta de Educação Bilíngüe. Espaço: Informativo Técnico Científico do INES, ANO II - Nº 1, 1991.

FRISHBERG, N. *Interpreting: An Introduction*. Silver Spring, Md.: Registry of Interpreters for the Deaf, Inc. Revised Edition, 1990.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Rio de Janeiro. *A Importância dos Intérpretes da Linguagem de Sinais*. Impressão do Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília - DF, 1988.

FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003

FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro - Tempo Brasileiro, UFRJ, Depto. Lingüística e Filologia. 1995.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*. nº 9, p. 46-52, 1998.

GILE, D. Translation/Interpretation and Knowledge. In: Gambier, Y e Tommola, J. (ede) *Translation & Knowledge*. Turku: Univ. of Turku - Centre for Translation and Interpreting: 67-86, 1993.

GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania publications in conduct and communication, 1981.

_____. E. Footing. Trad. Beatriz Fontana. In RIBEIRO, T. B. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre, AGE, 1981/1998.

JOHNSON, K. Miscommunication in Interpreted Classroom Interaction. SLS 70, Spring. In: Cokely, D. Ed. *Sign Language Inter-*

preter and Interpreting. SLS Monographs Series Linstok Press, 1991/1992.

KARNOPP, B. L. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. (orgs) *Letramento e Minorias*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvinte: problematizando a questão. In: _____. e GÓES, M.C.R. *SURDEZ: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo, Lovice, 2000.

_____. C.B.F. O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: *Letramento e Minorias*. Org. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

LEITE, E. M. C. e MONTEIRO. M. S. *A Variação Lingüística em Língua de Sinais*. Monografia apresentada no Curso de Especialização: Lingüística Aplicada e o Ensino do Português. Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, UFRJ, mimeo, 1995.

LINNEL, P & I. MARKOVÁ. *Acts of Discourse: From Monological Speech of Dialogical Inter-acts*. Journal for the Theory of Social Behavior.1993.

MASON, I. Introduction. In: *The Translator , Studies Intercultural Communication*, Volume 5, Number 2, Editor Mona Baker (UMIST, UK), St. Jerome Publishing, Manchester, UK, 1999.

METZGER, M. *Sign Language Interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Gallaudet University Press. Washington, D. C, 1999a.

_____. M. Replies and Response Cries: Interaction & Dialogue Interpreting In: *The Translator Studies in Intercultural Communica-*

tion, Vol. 5, n.2, St. Jerome Publishing Heriot-Watt University, 1999b.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Delta, vol. 10, nº 2, 1994.

_____. Interação em sala de Aula de Língua Estrangeira: A Construção do Conhecimento. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas/SP. Mercado de Letras, 1996a.

_____. *Interdisciplinaridade e Intertextualidade: Leitura como Prática Social*. Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional: Português como Língua Estrangeira, UFF – Niterói, mimeo, 1996b.

PAULA, L. S. B. De. A Linguagem e a Surdez. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, nº 20 - Dez / 2003.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

QUADROS, R. M. O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

REICHERT, A. História de Vida: Breve Relato. In: *Discursos Atuais Sobre a Surdez. II Encontro a propósito do fazer, do saber e do ser na infância*. Org. por Rozi Isabel Bergamasch, Ricardo Vianna Martins, 1999.

ROY, C. B. *Interpreting as a Discourse Process*. Oxford Universit Press, New York, 2000.

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

HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

SILVA, M. A. J. e. *Relatório apresentado ao diretor do Instituto dos Surdos-Mudos*. Biblioteca do INES, Nº 575, Rio de Janeiro – Imprensa Nacional, 1896.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: ____ org. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística e Educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

STOKOE, William C.; Casrelino, Doroty, C.; Croneberg, Carl G. (eds.) 1965. *A Dictionary of Ameriam Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.

TANNEN, D. What's in a frame? Surface Evidence for Underling Expectations. In *New directions in Discourse Processing*, edited by R. Freedle. Norwood, N.J.: Ablex, 1979.

TANNEN, D. e WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. Trad. Beatriz Fontana. In RIBEIRO, T. B. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso* Porto Alegre: AGE, 1987/1998.

TESKE, O. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003.

WADENSJÖ, C. Interpreting as Interection. *Language in social life series*. Longman. London end New York, 1998.

WALLIN, L. *O Estudo da Língua de Sinais na Sociedade*. Espaço Informativo Técnico Científico do INES - Ano III, n º 3 – Agosto/Dezembro, 1992.

Copyright © 2005
EDITORA ARARA AZUL LTDA.

REVISÃO
Clélia Regina Ramos

PRODUÇÃO EDITORIAL
Clélia Regina Ramos

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO
Catia Cristina Silva

CAPA
Fatima Agra

EDITORACÃO ELETRÔNICA
FA - Editoração Eletrônica

ISBN 85-89002-xxx-x



Endereço para correspondência
EDITORA ARARA AZUL
Rua das Acácias 20 - Condomínio Vale da União
Araras – Petrópolis – Rio de Janeiro
Cep 25725-020
Telefax: (24) 2225-1947
e-mail: editorararazul@uol.com.br
editora@uninet.com.br
site: www.editora-arara-azul.com.br