

# AS MEDIAÇÕES LINGUÍSTICAS DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA INCLUSIVA<sup>i</sup>

## SIGN LANGUAGE INTERPRETER'S MEDIATION: LEARNING OPPORTUNITIES IN INCLUSIVE CLASSROOMS



Dayse Garcia MIRANDA<sup>ii</sup>  
Doutoranda em Estudos de Linguagens – CEFET/MG  
Professora Auxiliar do Departamento de Letras  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)  
Mariana, Minas Gerais, Brasil  
dayselibras@gmail.com

**Resumo:** Este artigo se predispõe a analisar as características de uma sala de aula inclusiva de escola regular de ensino médio da rede municipal de Belo Horizonte. O intérprete de Língua de Sinais que atua nessa classe possui lugar central neste estudo. Os outros participantes desta investigação foram os alunos surdos e os alunos ouvintes da classe do professor da disciplina História. O presente estudo apresenta uma reflexão quanto às escolhas discursivas do intérprete e como repercutem nas expectativas e demandas para participação e envolvimento dos alunos surdos dentro da perspectiva sociointeracional de Cook-Gumperz (2002) e Goffman (2002), e como também reflete com Napier (2006, *apud* VIEIRA, 2007), Viana (2007), Gonçalves (2005) e Rosa (2008) nos aspectos fundamentados no campo da tradução e da interpretação. Adota-se para o estudo uma investigação de cunho etnográfico apoiado nos propósitos teóricos defendidos por Castanheira (2004), Collins e Green (1992),<sup>iii</sup> Frank (1999) e Ezpeleta e Rockwell (1989).

**Palavras-chave:** Intérprete de Língua de Sinais. Alunos surdos. Sala inclusiva.

**Abstract:** *This paper aims to assess the inclusive classroom environment in a municipal high school in Belo Horizonte, Brazil. The sign language interpreter, who works at the classroom, is the main study object in this work. Both deaf students and hearing from a History class were analyzed. It presents a reflection as the discursive choices interpreter and as an impact on the expectations and demands for participation and involvement of deaf students within the social interactional perspective Cook-Gumperz (2002), Goffman (2002) and it also reflects Napier (2006, *apud* VIEIRA, 2007), Viana (2007), Gonçalves (2005), Rosa (2008) in the aspects based on the field of translation and interpretation. It was adopted for study one ethnographic research supported the theoretical purposes defended by Castanheira (2004), Collins and Green (1992), Frank (1999) and Ezpeleta and Rockwell (1989).*

**Keywords:** *Sign language interpreter. Deaf students. Inclusive classroom.*

### 1. Introdução

Os aspectos socioculturais do processo educativo podem ser identificados por meio de análises de diversos níveis da organização da sala de aula, desde o macro (a organização do espaço da sala de aula) até os microspectos, tais como as diferentes interações mantidas pelos sujeitos nesse espaço. O presente estudo se organiza em torno das

---

MIRANDA. As mediações linguísticas do intérprete de Língua de Sinais: oportunidades de aprendizagem na sala de aula inclusiva

*Belas Infâncias*, v. 5, n. 1, p. 11-25, 2016.

questões que envolvem as relações do intérprete de Língua de Sinais (LS) com os alunos surdos ao assumir o papel de mediador de suas aprendizagens, cabendo-lhe traduzir, assim, o conhecimento transmitido pelo professor no contexto da sala de aula. Para isso, foram considerados a natureza pedagógica das ações, as interações que ali se realizaram, as formas de comunicação predominantes que caracterizaram o processo de ensino e aprendizagem e os significados construídos nessa mediação entre os sujeitos envolvidos.

Adota-se uma investigação de perspectiva etnográfica<sup>iv</sup> para a pesquisa. Acredita-se que se pode descrever a complexa relação de um grupo social buscando entender os padrões culturais e as práticas dos integrantes do grupo que se pesquisa, procurando meios de compreender o senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo constrói as oportunidades de aprendizado e de participação.

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

Os dados coletados somam 800 horas de gravações em classe – realizadas com o objetivo de efetuar uma análise contextualizada dos processos de inclusão e aprendizagem desenvolvidos, e, para a análise, concentramo-nos nos padrões de interação e práticas características das aulas do professor desenvolvidos dentro da turma inclusiva.

Para este artigo, opta-se por apresentar uma reflexão quanto às escolhas discursivas do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) e como elas repercutem nas expectativas e demandas para a participação e o envolvimento dos alunos surdos nas diversas situações de aprendizagem criadas em sala de aula. De tal forma, compreendemos as “oportunidades de aprendizagem” como um fenômeno interacional, por meio do qual os membros de uma comunidade de sala de aula se envolvem nas tarefas de sala de aula. Essas oportunidades de aprendizagem criadas pelo intérprete representam as possibilidades históricas, conforme afirma Castanheira (2004), tanto para o desenvolvimento dos alunos surdos quanto para os ouvintes, e são decorrentes da relação dinâmica, interativa e reflexiva entre surdos e intérprete, e desses com os ouvintes e o professor.

Diante de tais perspectivas de análise, escolhe-se 1 (um) aspecto, que caracterizou a relação com o conhecimento ensinado. Seleciona-se um subevento (apresentado nos Quadros

1, 2 e 3) representativo da relação que se estabelece entre o professor, o intérprete, os surdos e os ouvintes durante algumas situações de ensino dos conteúdos curriculares de História: aula com uso de recurso audiovisual.

## **2. Situações de ensino e aprendizagem: vídeo<sup>vii</sup> como recurso didático**

A definição de evento adotada nesta pesquisa, vale dizer, tem apoio no trabalho de Castanheira (2004, p. 79), que o considera um “conjunto de atividades delimitadas interacionalmente, em torno de um tema específico”.

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

Uma característica das situações didáticas recorrentes dessa sala de aula era o uso do vídeo, cuja finalidade era a de apresentar filmes como fontes documentais. Cabe ressaltar, porém, que os vídeos utilizados não eram legendados, e que, como consequência, o ILS necessitava ficar ao lado da TV para interpretar as falas para os alunos surdos.

Apresenta-se, no Quadro 1, o mapeamento das atividades desenvolvidas pelos sujeitos da sala de aula durante a exibição dos primeiros seis (6) minutos de exibição do filme. *O uso de recursos audiovisuais* é um dos eventos selecionados para se analisar como ocorrem as interações na sala de aula entre todos os participantes, com o objetivo de refletir sobre dois aspectos: um mais amplo, sobre o contexto interativo que se cria nas situações educativas em que esse recurso didático é utilizado; e um mais específico, sobre as relações do ILS com o professor e com os alunos surdos. Neste último caso, mais à frente, apresenta-se, no Quadro 3, a análise do discurso desses sujeitos, procurando refletir sobre quais são os fatores que levam a esse tipo de construção textual, bem como seus efeitos sobre os alunos surdos.

Assim, apresentam-se os quadros abaixo e esclarece-se sobre sua organização e sobre os tipos de informações levantadas. Para isso, chama atenção para as primeiras colunas do quadro, que definem o tempo e o conteúdo ensinado – Regime Militar. As sete (7) colunas seguintes destacam-se por apresentarem as relações espaciais ocupadas pelos participantes na sala de aula, isto é, destacam-se por apresentar o espaço físico que os alunos ocupam durante a

projeção do filme e com quem estão interagindo durante a sua exibição, bem como durante a abordagem das informações veiculadas e comentadas pelo professor. As últimas colunas, mantidas à direita, buscam representar, a partir dos lugares ocupados, quem fala, o que se fala e as escolhas linguísticas realizadas pelo ILS. Por fim, a última coluna do quadro propõe descrever quais são os efeitos das ações realizadas pelos participantes, considerando, para isso, o seu posicionamento e/ou explicações que cada um apresenta. Portanto, a última coluna do quadro pode auxiliar de forma mais ampla o entendimento do evento.

O mapeamento de uma aula de História (Quadros 1 e 2) em que o vídeo é utilizado para estudar o conteúdo do Regime Militar Brasileiro nos dá uma noção de como a ILS agia diante disso:

Quadro 1 - O uso de recursos audiovisuais  
CÂMERA 1

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

Fonte: Elaborado pela autora.

#### LEGENDA

P – Professor  
I – Intérprete de LS  
Ao – Aluno Ouvinte  
As – Aluno Surdo

Quadro 2 - O uso de recursos audiovisuais  
CÂMERA 2

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

Fonte: Elaborado pela autora.

#### LEGENDA

- P – Professor
- I – Intérprete de LS
- Ao – Aluno Ouvinte
- As – Aluno Surdo
- AsA – Aluno Surdo A
- AsB – Aluno Surdo B
- AsC – Aluno Surdo C<sup>viii</sup>

Pelos quadros acima pode-se verificar, a partir dos espaços ocupados pelos participantes, que a estratégia comunicativa orienta-se, principalmente, pela delimitação de determinados espaços físicos – o local em que fica a tela de projeção, o professor, o ILS e os alunos –, com destaque para as posições ocupadas pelo professor e pelo ILS: em frente ao quadro branco e voltado para os alunos. Nesses espaços de interação, o professor estabelece seu lugar defronte aos alunos ouvintes, e o ILS defronte aos alunos surdos.

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

MIRANDA. As mediações linguísticas do intérprete de Língua de Sinais: oportunidades de aprendizagem na sala de aula inclusiva  
*Belas Infêis*, v. 5, n. 1, p. 11-25, 2016.

Para o desenvolvimento dessa estratégia de compreensão do conteúdo do filme, que abordava os assuntos relativos ao Regime Militar Brasileiro, o professor interrompe a exibição para chamar a atenção dos alunos para um conceito que será abordado logo a seguir. As colunas da direita do Quadro 1, particularmente a coluna denominada *O que é falado*, mostra que o professor elege abordar o significado da palavra “subverter” e explicar para os alunos a sua relação com a expressão “subversivo”. O professor pretende, dessa forma, chamar a atenção dos alunos e antecipar informações sobre o seu significado e a sua relação com os movimentos subversivos que ainda serão apresentados no filme.

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

16

Durante essas ações do professor, o ILS aguarda o seu término para que possa tomar decisões sobre quais escolhas linguísticas deverá utilizar para interpretar as informações apresentadas pelo professor. Nesse momento, nota-se que o professor não percebe a pausa do ILS.

Ao longo da situação interativa apresentada, pode-se observar que, nas colunas do Quadro 1 denominadas *Mediação dos alunos ouvintes* e *Mediação dos alunos surdos*, esses participantes mantêm-se sentados durante todo o tempo, sempre atentos aos seus respectivos falantes: professor/aluno ouvinte e ILS/aluno surdo.

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

Uma análise da configuração dos grupos também oferece informações importantes sobre como os alunos exploram as possibilidades que encontram no espaço da sala de aula. Um filme exibido sem legendas, que não pode ter suas informações simultaneamente traduzidas pelo ILS, e que tem como um de seus suportes, para que seja compreendido, os comentários que o professor faz quando está sentado (na penumbra) e durante sua exibição, certamente evidencia que os alunos surdos não estão compartilhando as mesmas informações que os alunos ouvintes. Nesse sentido, percebe-se, quando se analisa a coluna *Informações Gerais*, que ocorre um descompasso temporal entre as ações do ILS e do professor: enquanto o ILS tenta recuperar as informações apresentadas pelo professor e repassá-las para os alunos surdos, os objetivos de comunicação do professor já se encerraram, e ele retoma a exibição do filme.

Apresenta-se um segmento desse contexto de uso do audiovisual como recurso didático para refletir sobre as ações realizadas pelo ILS e pelo professor durante a discussão do conceito de “subversivo” e seus efeitos na aprendizagem dos alunos surdos.

Quadro 3 - Discutindo o conceito de “subversivo”

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

Fonte: Elaborado pela autora.

#### LEGENDA

- P – Professor
- I – Intérprete de Língua de Sinais
- Ao – Aluno ouvinte
- As – Aluno surdo
- AsA – Aluno surdo A
- AsB – Aluno surdo B
- AsC – Aluno surdo C<sup>ix</sup>

Salienta-se que, para o registro desse segmento apresentado no Quadro 3, foi necessária uma análise comparativa de dois registros das cenas na sala de aula: os registros realizados pela

câmera 1, situada defronte ao professor e ao ILS, e os registros realizados pela câmera 2, situada defronte aos alunos surdos. Para a elaboração desse mapa<sup>x</sup>, fez-se um recorte diferenciado do mapa anteriormente apresentado no Quadro 1. Isso ocorreu porque foram selecionadas as últimas colunas do mapa do Quadro 1: *Quem o ILS interpreta, O que é falado, As escolhas linguísticas do ILS e Informações Gerais*, todas registradas com informações levantadas com duas câmeras (1 e 2). Por isso as informações foram descritas paralelamente, ou seja, na sua relação de simultaneidade. A utilização desse procedimento apoiou-se na busca de uma melhor visualização e compreensão das situações interativas predominantes na sala de aula pesquisada<sup>xi</sup>.

Como já anunciado, dentro das estratégias didáticas utilizadas pelo professor para garantir a atenção dos alunos, era comum que ele interrompesse a sua exibição e procurasse antecipar algumas informações que seriam ainda apresentadas.

Esses procedimentos didáticos adotados pelo professor geravam determinadas formas de ação do ILS. Em primeiro lugar, aguardar a interrupção do vídeo para poder interpretar as informações dadas para os alunos pelo professor. Nesse caso, as informações passadas durante a exibição do filme, bem como os comentários que o professor fazia sem interrompê-lo, não eram passíveis de serem transmitidos aos alunos surdos. Em segundo lugar, sempre interpretar as falas do professor após a conclusão de suas ideias. Diante da impossibilidade de ter acesso antecipado ao “texto” oral, o ILS precisava esperar que o professor concluísse suas ideias para iniciar o uso da LS.

Ao observar as duas colunas do Quadro 3, *O que é falado e As escolhas linguísticas do ILS*, verifica-se que, durante a exposição oral do professor, quando chama a atenção dos alunos para a definição da palavra “subverter”, ocorre um certo distanciamento processual comunicativo entre o professor e o ILS: o ILS não demonstrou, no ato interpretativo, logo que o professor pronunciou a palavra “subverter”, buscar uma interpretação semelhante e simultânea à informação pronunciada na Língua Portuguesa (LP) para a LS. Além disso, quando se analisa a coluna *As escolhas linguísticas do ILS*, se observa que o professor apresenta várias informações – orais, escritas e gestuais –, enquanto o ILS se detém apenas na palavra “subverter”, interpretando-a na LS.

O primeiro aspecto a considerar para compreender as ações do ILS refere-se à natureza das ações educativas desenvolvidas num contexto pedagógico, ou seja, a realidade das práticas pedagógicas que definem certas formas de agir e pensar dos profissionais que nela atuam.

---

MIRANDA. As mediações linguísticas do intérprete de Língua de Sinais: oportunidades de aprendizagem na sala de aula inclusiva  
*Belas Infêéis*, v. 5, n. 1, p. 11-25, 2016.

Pretende-se dizer que as ações do ILS, mesmo indiretamente, atuam como um educador, e são reguladas pelos sistemas de esquemas e ações característicos dessa profissão (PERRENOUD, 1993).

O segundo aspecto a considerar para compreendermos as ações do ILS relaciona-se às características de sua função profissional: em se tratando de um intérprete, que deve interpretar simultaneamente as informações apresentadas pelo professor, uma de suas competências é a de ser capaz de uma rápida tomada de decisão sobre as escolhas linguísticas mais adequadas àquele contexto comunicativo. Como o ILS desconhece a intenção do professor e o conteúdo do texto que será dito, bem como não tem domínio completo de seu significado, as suas escolhas linguísticas devem ocorrer sob o controle e as limitações dessas condições.

Assim, as escolhas linguísticas podem ser operadas pela escolha de um desses canais: na sua atuação, o ILS estabelece uma estratégia de interpretação para as falas oriundas do vídeo, e, quando o filme é interrompido, necessita de um tempo, uma pausa temporal para o seu processamento mental. Somente depois desse processo é que o ILS realiza suas escolhas linguísticas, consideradas por ele como as mais apropriadas aos recursos orais emitidos pelo professor.

A justificativa para a necessidade desse espaço de tempo apoia-se no argumento de que o ILS desconhece a mensagem do docente, daí necessita de uma pausa inicial para a sua escuta e compreensão da informação (NAPIER, 2006, *apud* VIEIRA, 2007).

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

Entretanto, essa atividade de correlação temporal envolve uma complexa gama de competências, habilidades e conhecimentos que se encontram no campo da cognição, no biológico e no sociointeracional. Conforme Gonçalves (2005), a tarefa tradutória está na maximização dos efeitos contextuais e na superposição de uma língua-fonte a outra língua-alvo, isto é, na maximização da semelhança interpretativa. Na competência tradutória são considerados alguns aspectos, como conhecimentos das línguas em operação; conhecimentos

extralinguísticos, que dizem respeito ao mundo em geral e a âmbitos particulares, como o bicultural; e conhecimentos enciclopédicos, ou seja, conhecimentos da disciplina.

Ao analisar aspectos que envolvem o uso de diferentes línguas num mesmo espaço educativo, como o exemplo relatado sobre a exibição de um vídeo numa sala de aula inclusiva, observa-se que os discursos interativos centrados no professor, para promover o aprendizado dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, eram orientados apenas pela LP, principalmente pela sua variante oral. Portanto, os efeitos dessa predominância linguística, em um contexto no qual não se privilegia da mesma forma as necessidades comunicativas dos alunos surdos, podem promover distanciamento e desvalorização de sua língua de uso.

Assim, pesquisadora Rosa (2008) alerta para o fato de que o intérprete na sala de aula parte sempre de uma realização verbal precisa, de uma unidade linguística concreta, perceptível pela audição: quando se analisam as escolhas do ILS no Quadro 3, por exemplo, verifica-se que se elege, em primeiro lugar, a palavra registrada pelo professor e destacada no quadro branco – “subverter”. De tal forma, o intérprete não pode modificar a construção verbal original à montagem do texto anteriormente feita, pois é essa composição, esse arranjo, que vai lhe oferecer as marcas e as pistas para as escolhas linguísticas em LS.

Quando se analisam as escolhas linguísticas feita pelo ILS sob a ótica da aquisição linguística, apoiados nos estudos de Goldfeld (2002), também temos que considerar que a aquisição da linguagem segue uma orientação do exterior para o interior, e que, em seu percurso, ela passa a dominar o pensamento pela fala. Assim, as diferenças cognitivas do ILS podem influenciar suas escolhas linguísticas. Isso significa que o ILS, como um sujeito ouvinte, constrói a sua linguagem a partir de uma perspectiva *ouvintista*, isto é, a sua inserção na linguagem ocorre a partir do princípio oral e auditivo. Como a linguagem exerce uma função de organização e de planejamento do pensamento, certamente esses aspectos do seu desenvolvimento e aprendizagem interferirão em suas escolhas linguísticas para mediar a comunicação com os surdos.

Vale destacar as condições de trabalho do ILS na sala de aula, pois também influenciam nas suas escolhas. No ato interpretativo, o ILS fica exposto na escola, por horas consecutivas, à Língua Oral (LO), no caso, a LP. Em tais condições, além da fadiga decorrente da realização consecutiva dessa atividade (na pesquisa, observou-se a mudança no desempenho do ILS, conforme atuava no início ou no final dos horários letivos), tenderá a sofrer mais os efeitos de uma LO na sua organização mental e nas suas escolhas linguísticas para se comunicar. Essa

situação revela que, por diversas vezes, mesmo um ILS experiente é capaz de se distanciar da busca da equivalência interpretativa e orientar-se apenas pela equivalência da palavra em si, promovendo conflitos na compreensão do enunciado.

### 3. Considerações

Cook-Gumperz (2002) considera que a diversidade linguística é mais do que uma questão de comportamento, pois a considera um recurso comunicativo que se baseia em conhecimentos e modelos relativos às diferentes maneiras de falar. De tal forma, um enunciado pode, portanto, ser entendido de várias maneiras numa sala de aula, e o ILS pode decidir interpretá-lo com base nas próprias definições ou construções que é capaz de fazer no momento da interação social. Isso significa que a atividade de transposição de uma língua a outra permite ao profissional determinar o significado do enunciado, canalizando suas inferências de forma a sobressair aspectos do conhecimento prévio e diminuir a importância de outros possíveis significados. Através desse ponto de vista, o mapeamento apresentado no Quadro 3 nos leva a supor que as ações dos alunos surdos, quando repetem a palavra destacada no quadro branco (subverter), em alfabeto manual, pode se referir a uma pista contextualizada, que orienta a maneira com que a atividade é conduzida pelo professor e como o conteúdo é tomado como objeto de ensino.

22

Quando se detém na coluna das escolhas linguísticas do ILS, nota-se que esta parte em seu ato interpretativo da palavra destacada. Usa o mesmo recurso dos surdos, o alfabeto manual, e, logo após esse uso, passa a expectativa comunicativa da significação dessa palavra em si, enquanto sinaliza: subverter, que ...? O ILS constrói, portanto, com essa expressão discursiva, a ideia que introduzirá um conceito para a apresentação dessa palavra.

Percebe-se ainda que o papel do ILS na sala de aula bilíngue é o de construir possibilidades de acordos intencionais, promovendo práticas discursivas e sociais do ambiente educacional. Ao permitir e tentar compreender o ato intencional da escolha linguística operada pelo ILS, encontramos em Castanheira, Green e Dixon (2007) a orientação de que a noção de ação, para este caso em particular de tradução, deve-se à intenção do ILS de participar de uma determinada interação social, objetivando promover respostas “adequadas” por parte dos alunos surdos às regras sociais e culturais dos participantes ouvintes, que estão em maior número nessa sala.

Assim, as escolhas discursivas do ILS reafirmam, ao examinar as normas e as expectativas construídas e reconstruídas nas práticas educativas, a existência de uma língua majoritária, a LP. O que significa que tanto o ILS quanto os alunos surdos buscam, nessa sala bilíngue, ao longo das interações estabelecidas entre os membros, um modo de ser que se orienta pela língua predominante.

A partir disso, enfatizam-se as considerações de Cook-Gumperz (2002), de que os problemas causados por uma diversidade comunicativa refletem fenômenos sociolinguísticos, no sentido de que a sua importância interpretativa é maior do que o significado linguístico. Assim, pressupõe-se que o ILS pode até ter consciência das dificuldades circunstanciais comunicativas que enfrenta numa sala de aula, mas é incapaz de perceber que tais dificuldades podem ter causas linguísticas e que podem, conseqüentemente, provocar fortes conseqüências na sintonia conversacional, promovendo incompreensões que dificultam o acesso ao conhecimento e que impedem a superação das diferenças comunicativas.

Nesse sentido, as incidências sociolinguísticas, oriundas da prática discursiva da sala de aula inclusiva, são construídas e relacionadas nas interações sociais desenvolvidas entre os alunos (surdos/ouvintes), o professor e o ILS. Contudo, os acordos discursivos entre esses membros visam à troca das representações socioculturais e/ou estão sendo disponibilizadas por aspectos dominantes<sup>xii</sup>. É importante destacar também que as variáveis do uso linguístico são reflexo das práticas sociais, das crenças e dos valores caracterizados pelo seu ambiente comunicativo, que revelam a diferença individual e do grupo de uma sala de aula.

Conclui-se que não basta usar a LS na sala de aula como instrumento para minimizar as barreiras comunicativas num ambiente bilíngue. Faz-se necessário considerar que a diferença existente entre as línguas em uso apoia-se em condições de tempo, espaço e forma de expressão que impedem o desenvolvimento simultâneo das duas línguas. Assim, a Língua Portuguesa Oral e a LS, presentes na sala de aula, originam maneiras comunicativas diferentes, que constroem limitações para os seus entendimentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

---

MIRANDA. As mediações linguísticas do intérprete de Língua de Sinais: oportunidades de aprendizagem na sala de aula inclusiva  
*Belas Infâncias*, v. 5, n. 1, p. 11-25, 2016.

COOK-GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. SP: Editora Loyola, 2002. p. 149-182.

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

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

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*. SP: Plexus, 2002.

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

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

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

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

ROSA, A. da S. *Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. RJ: Editora Arara Azul, 2008.

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

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

---

<sup>i</sup> Agradeço as orientações e sugestões dos pareceristas, que muito melhoraram a proposta do artigo. Eventuais equívocos teóricos são de responsabilidade do autor da obra.

<sup>ii</sup> Dayse Garcia MIRANDA – Professora Auxiliar da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Psicóloga Clínica pela Universidade FUMEC (1989). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7368111824406050>. Acesso: junho 2016.

<sup>iii</sup> In: CASTANHEIRA, 2004.

<sup>iv</sup> A prática do professor, a linguagem em uso, as ferramentas de ensino, os modelos didáticos e como os alunos se manifestam e interagem são dados que revelam a sistemática daquela sala quando se baseia na etnografia como

---

instrumento de pesquisa, gerando a possibilidade da reflexão acerca dos encadeamentos internos e do processo de conhecimento definido nesse ambiente educativo (DIXON, FRANK e GREEN, 1999).

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

<sup>vi</sup> Considera-se importante ressaltar que existem outros teóricos que discutem pesquisa etnográfica, como Geertz (1964), uma abordagem tradicional, e Woods (1986), uma abordagem contemporânea, que sugerem que a etnografia é um estudo que se preocupa com os padrões do pensamento e comportamento humano.

<sup>vii</sup> Durante o período de acompanhamento das aulas de História, pode-se observar que o professor, a partir do conteúdo que pretendia ministrar, organizava-se em uma determinada sequência de procedimentos: aula expositiva oral do conteúdo, aula com recurso audiovisual (materiais didáticos) e aplicação de exercícios em sala de aula.

<sup>viii</sup> AsA, AsB e AsC – optou por essas siglas como forma de identificar diferentes alunos surdos.

<sup>ix</sup> AsA, AsB e AsC – optou por essas siglas como forma de identificar diferentes alunos surdos.

<sup>x</sup> Cf. Quadro 3.

<sup>xi</sup> Consideram-se relevantes esses destaques procedimentais, pois esse segmento possibilita a análise das formas de como os discursos dos sujeitos se constroem nas interações provenientes de um determinado contexto educativo criado.

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

**RECEBIDO EM: 28 de fevereiro de 2016**

**ACEITO EM: 05 de junho de 2016**

25