

O processo de inclusão de DAS em contexto bilíngüe – Português/LIBRAS com a intermediação de intérpretes: um olhar discursivo¹

Denise Pacheco²
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Segundo a legislação brasileira vigente, é compromisso de todos os segmentos educacionais desenvolver políticas de inclusão. O presente artigo analisa a inclusão de portadores de necessidades especiais auditivas (DAs)³ implementada na última década no Brasil, especialmente no segmento da educação fundamental. Com base em dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) é feita uma reflexão sobre a urgência do desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares como forma de subsidiar teórica e pragmaticamente a implementação de opções pedagógicas que efetivamente ensejem o processo de inclusão educativa dos DAs, através da intermediação de intérpretes em LIBRAS.

Palavras-chave: - Análise do Discurso - Português Segunda Língua – Intérprete em LIBRAS – Ensino - Educação inclusiva.

¹ Trabalho apresentado em Mesa Redonda no V Congresso Internacional da SIPLE 2004. O título inicial era Identidade e alteridade: o Deficiente Auditivo como estrangeiro em contexto bilíngüe – Português/LIBRAS. A alteração do título se deu após a revisão do texto feita com base nas reflexões trazidas pelos membros da mesa e do aprofundamento da pesquisa após sua realização.

² Doutoranda (UFRJ), UNESA, EARJ.

³ É considerado DA todo aquele que teve como perda média em decibéis, na zona da fala (frequência de 500 - 1.000 - 2.000 hertz) para o melhor ouvido. Sendo assim, carece de uma atenção especializada para que se capacite a decifrar os códigos linguísticos que lhe permitam estabelecer comunicação com o mundo no qual se insere e que as pessoas falam uma língua para ele ainda estrangeira.

1. Do lugar da educação inclusiva

"Esse rosto tão outro traz a marca de um limite transposto que se imprime, de modo irremediável, numa calma ou numa inquietação. Seja ela perturbada ou alegre, a expressão do estrangeiro assinada que ele está 'á mais'" (KRISTEVA 1994:11)

A preocupação com o atendimento à pessoa humana, especialmente as portadoras de necessidades especiais, respeitando seu direito a uma vida digna, à educação e ao desenvolvimento social teve como marco a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Desde então, muitos outros documentos têm sido orientadores de políticas inclusivas em âmbito internacional. Em 1994, a Declaração de Salamanca firmou o compromisso dos países signatários em transformar seus sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. (Aranha, 2004, 17).

No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe a descentralização administrativa, delegando aos municípios e aos estados a gestão dos seus sistemas de ensino para o cumprimento dos dispositivos constitucionais e dos acordos internacionais assinados pelo país. Em 1989, entrou em vigor a Lei 7853, que estabeleceu a Política de Integração da pessoa portadora de deficiências e propôs o desenvolvimento de ações

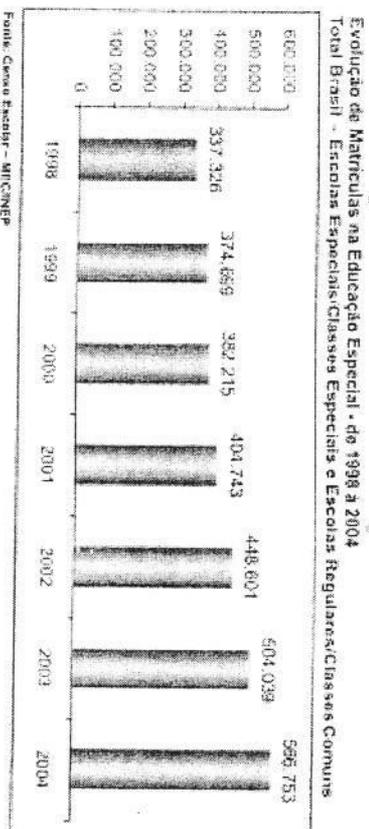
conjuntas Estado/sociedade civil para a integração dos portadores de necessidades especiais no contexto socioeconômico e cultural, sem privilégios e paternalismos (Aranha, *ibidem*:20). Não fugindo à tradição histórica de longa tramitação, esta lei só foi regulamentada através do Decreto 3298 de 20 de dezembro de 1999 (dez anos depois)⁴. Tempo muito longo, mas que não conseguiu superar os mais de 20 anos que o projeto de Lei que passou a ser a LDB 4024/61 levou tramitando no Congresso Nacional. É interessante a análise dos efeitos de sentido da recorrência de "demoradas tramitações", mas ela foge aos objetivos do presente artigo. A lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - propôs um detalhamento das ações políticas a serem implementadas, para que os direitos das crianças e dos adolescentes portadores de necessidade especiais fossem atendidos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, entre outros aspectos, formalizou a descentralização das políticas públicas de educação, estabelecendo, no âmbito da Educação Infantil e Fundamental, a educação inclusiva, ou seja, a matrícula de alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares, a despeito da existência ou não de profissionais especializados para atender a esta demanda específica.

Em 2001, a Lei 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação Especial

e estabeleceu "a disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva". No decreto que a regulamentou - 3956 de 08/10/2001 - foi firmado o compromisso de serem tomadas "as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer natureza (...) necessárias para eliminar a discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade" (Aranha, *idem* 22). Acompanhando a política regulamentadora da educação em classes regulares, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da

Resolução 02 CNE/CEB (Câmara de Educação Básica), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O documento estabelece que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" - grifo meu (Aranha *idem*, 23). A adoção dessa política na educação especial provocou um aumento do número de matrículas, conforme identificamos na análise do gráfico a seguir - figura 1:



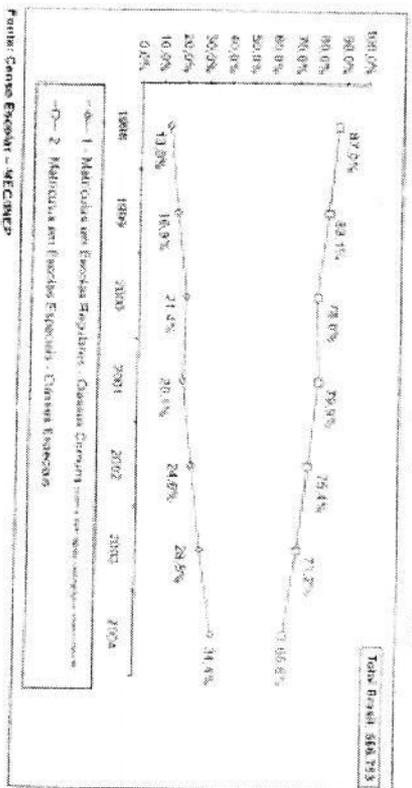
O censo de 2000 do IBGE apontou a existência de 5,7 milhões, dentre os quais mais de 406 mil estavam em idade escolar. Em 2003, pouco mais de 56 mil estavam matriculados na educação básica, 2000 no Ensino Médio e 300 nas universidades (Aranha, *ibidem*). Sobretudo na última década, temos testemunhado um rápido e ininterrupto crescimento do número de matrículas de DAs na rede de ensino fundamental. Nos sistemas escolares tem sido cada vez

mais crescente a matrícula de DAs em classes regulares de ovinhos, com o objetivo de oferecer àquele grupo discente uma oportunidade de inclusão social e acadêmica. Identificamos também que a opção pela educação inclusiva tem crescido significativamente, sugerindo uma provável absorção dos que migraram das classes especiais, conforme mostra a figura 2, reproduzida a seguir:

⁴ Tempo muito longo, mas que não conseguiu superar os mais de 20 anos que o projeto de Lei que passou a ser a LDB 4024/61 levou tramitando no Congresso Nacional. É interessante a análise dos efeitos de sentido da recorrência de "demoradas tramitações", mas ela foge aos objetivos do presente artigo.

Figura 2

Evolução da Política de Atendimento da Educação Especial - de 1998 a 2004



O gráfico aponta dados que, pela 'novidade'⁵ do acontecimento, criam uma situação inicial de instabilidade, pois ela exige quebra de paradigmas. Percebendo a outro universo linguístico, a grande maioria dos DAs se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – a língua oficial da comunidade surda brasileira, reconhecida através da Lei 10436/02. Nas classes regulares de ensino, professores acostumados a trabalhar com ouvintes vêm-se diante de um alunado que até então só teve contato visual (portanto menor e mais restrito) com os símbolos da língua portuguesa. E uma questão exige uma resposta urgente: Como lidar com essa heterogeneidade?

2. A constituição linguística dos DAs

"Muito antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente" (Revuz, 2002:219)

Segundo o grau de surdez, cada DA vai apresentar uma história diferente em relação ao mundo exterior ouvinte, que vai de limitada interação com essa fala exterior ao mundo intra-uterino à total dissociação dos estímulos a que tiver sido exposto. Impossibilitado ou

⁵ Estamos considerando o novo tal como Foucault (1971) o concebe: a novidade está no retorno do acontecimento.

prejudicado pela deficiência de interiorizar essa "fala" exterior o DA vai experienciando um distanciamento entre seu mundo e o dos ouvintes, criando um lapso de comunicação, cujos danos podem interferir no processo de sua formação identitária.

Alimentada com discursos fundadores⁶, a memória discursiva⁷ dos bebês ouvintes é abastecida pelo discurso com que eles travam contato, desde o início de sua existência (ainda fetos). O mesmo deveria acontecer em relação aos DAs. A diferença está no fato de que a percepção que eles têm desse processo é diferenciada, segundo o seu comprometimento auditivo.

Esse processo faz com que sua memória discursiva vá sendo composta, preponderantemente, de suas experiências visuais com a linguagem escrita traduzida e/ou "falada" em LIBRAS. Mesmo que cada aluno tenha a SUA história particular, segundo suas vivências como DA, diagnosticado precocemente ou não, na escola, essa memória 'deverá' ser cotidianamente exercitada através de atividades de interpretação de textos em português.

A exclusão ou redução (em alguns casos drástica) do componente auditivo naturalmente provoca interferências consistentes no processo de constituição

da memória discursiva do DA em relação à dos ouvintes. A intermediação de intérpretes faz-se imprescindível nos casos em que o DA não domine a língua portuguesa. Mas essa intermediação deve ser acompanhada de adaptações no modelo pedagógico adotado para atendimento simultâneo a DAs e a alunos ouvintes (classes inclusivas).

Conforme os fatores aqui apontados, o letramento e a alfabetização dos alunos DAs é um desafio que demanda preparação específica, já que o processo discursivo em português pressupõe utilização concomitante de todos os canais sensoriais, privilegiando a comunicação por excelência em uma perspectiva bilingüe. As possibilidades de tentativa de ensino-aprendizagem de português sem o componente auditivo é um processo de difícil percepção para os profissionais não habilitados a lidar com esse aprendizado, por sugerir limitações tanto quanto à interpretação de implícitos, ironias, entre outros recursos de que podem lançar mão os ouvintes na constituição de seu discurso.

Um aspecto não pode ser jamais desconsiderado: o convívio com ouvintes pode representar uma excelente oportunidade de recuperação acelerada do que eventualmente não tenha sido vivenciado pelo DA, em sua história de

⁶ Orlandi (2001:24) afirma que o discurso fundador ocorre quando há "instauração da discursividade", ou seja, "quando os autores não são apenas autores de suas obras, mas quando 'produzem alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos'".

⁷ Segundo Brandão, 2002:79, a noção de memória discursiva separa e elege dentre os elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona.

aprendente bilíngüe em português.⁸ Cumprir essa papel é a função precípua da educação inclusiva.

3. A teoria se faz realidade na sala de aula?

"Os currículos do ensino fundamental e médio (...) devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática..." (Lei 9394/96, Artigo 26 §1º)

A legislação educacional brasileira é explícita quanto à obrigatoriedade de ensino através da língua portuguesa. Atendendo a ela, o processo de inclusão de DAs em classes regulares, anteriormente descrito, delimita uma primeira tensão: essa proposta de inclusão, tal como apresentada pelos documentos legais, prevê o atendimento adequado e eficiente ao DA (que usa

LIBRAS), mas desenvolve, obrigatoriamente, atendendo ao também preceito legal, um currículo escolar em língua portuguesa, ainda que para este aluno LIBRAS seja a L1 (língua materna) e a língua portuguesa não seja a segunda língua (L2), mas língua estrangeira (LE)⁹. Sabemos hoje, com base em pesquisas já realizadas, que a educação bilíngüe é imprescindível ao DA.

Citando Diebold (1964)¹⁰, Uyeno, 2003, p. 39 apresenta o conceito de "bilíngüismo incipiente", caracterizando os estágios iniciais de contato entre duas línguas. Com base nessa formulação, pode ser "bilíngüe" o DA que, embora não domine a Língua Portuguesa com a mesma proficiência que tem em Libras, seja capaz de entender enunciados em português, ainda que não produza enunciados compreensíveis e completos nessa língua. Mas a preocupação atual de oferecer uma educação bilíngüe também

aos DAs passou ao largo na definição constitucional de uma política de atendimento especial a este segmento da população. No texto do CF de 1988 somente para índios está prevista explicitamente a possibilidade de educação bilíngüe.

SD 1: "(...) o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". (Art. 210 § 2º)

SD 2: A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação Básica, deverá ser oferecida aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, em turno distinto ao da escolarização, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (CF/ 1988, Art. 10).

Aquela época já era reconhecida como necessária a oferta de educação bilíngüe no país, mas o DA, para quem este tipo de atendimento hoje reconhecemos ser imprescindível, não foi mencionado no texto constitucional, ao lado dos índios. Como forma de reduzir a "exclusão", a que eles vêm sendo submetidos, os mais recentes

documentos oficiais relativos à educação especial propõem a intermediação de intérpretes em LIBRAS nas classes de inclusão de DAs, como uma forma de garantir de respeito à língua materna dos DAs – com o objetivo de implementar uma prática educativa bilíngüe.

SD 3: Art 14. Os sistemas de ensino poderão organizar classes de educação bilíngüe, em que a LIBRAS seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa seja utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo.

(...) §2º: As classes que desenvolverem a educação bilíngüe deverão estar abertas à matrícula de alunos surdos e de alunos ouvintes." (Projeto de Decreto de regulamentação da Lei: 10436/2002)¹¹

Acreditando estar atendendo ao desenvolvimento de um bilíngüismo necessário, tem crescido significativamente o número de matrículas de DAs em classes inclusivas (com e SEM apoio pedagógico), como podemos identificar nos números apresentados pelo MEC / SEESP - Figura 3.

⁸ A seqüência de obstáculos a serem vencidos pelo DA muitas vezes tem início na própria família, que, por não ter identificado o comprometimento auditivo, ajuda a aumentar as dificuldades no processo de aquisição de linguagem deste DA, retardando muito o início do atendimento. Uma vez diagnosticada a deficiência, o déficit cognitivo pode ser minimizado através da redução do tempo em que a criança estará fisicamente impedida de ter acesso aos estímulos linguísticos em sua comunidade. (Dados colhidos em Série Atividades Pedagógicas, em 14 de março de 2004, capturados em <http://www.mec.gov.br/seesp/publicacoes.shml>).

⁹ Uyeno (2003) afirma que, em perspectiva descritiva, o termo "língua materna leva em consideração a terra onde se nasce, o sangue que se herda e o língua na qual se é criado". Citando Maher, 1998, p. 121, porém, a autora aponta que, na análise da questão, "ultrapassam-se meras diferenças linguísticas, uma vez que se colocam em jogo questões profundamente ligadas à identidade". O termo segunda língua (L2) se refere "a outra língua que o bilíngüe domina paralelamente à língua materna". Considera-se língua estrangeira quando adquire o domínio de uma língua com a qual convive" (Uyeno, *ibidem*, p. 40-41).

¹⁰ Apud Romaine, 1995:11

¹¹ O texto deste Projeto de Decreto foi disponibilizado para consulta pública no site www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2004/Consulta/consultas_libras.htm. Segundo informe colhido no portal do MEC, consultado em 01/06/2005 - (<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>) - a regulamentação da Lei de Libras é prioridade do MEC. Ainda segundo a mesma fonte, a consulta recebeu 157 sugestões, seguindo para análise jurídica e de Mérito.

Figura 3

Número de Estabelecimentos com Matrículas na Educação Básica

Brasil	Estabelecimentos da Educação Básica - 2004				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	210.094	202	34.261	139.431	35.200

Número de Estabelecimentos com Matrículas na Educação Especial

Brasil	Estabelecimentos da Educação Especial - 2004 ¹²				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Escolas Escolas Escolas Escolas Escolas	31.719	15	11.192	21.758	4.273
Escolas Escolas Escolas Escolas Escolas	2.579	2	173	304	2.000
Escolas Escolas Escolas Escolas Escolas	4.485	1	2.093	2.240	71
Escolas Escolas Escolas Escolas Escolas	6.984	3	2.266	2.544	2.171
Escolas Escolas Escolas Escolas Escolas	11.213	8	3.235	7.261	713
Escolas Escolas Escolas Escolas Escolas	19.560	6	5.694	11.961	1.859
Total Escolas Escolas Escolas Escolas Escolas	30.785	12	8.929	19.212	2.612

Fonte: INEP/INEE-1

Em nível nacional, o número de matrículas em escolas regulares SEM apoio pedagógico é muito maior em relação ao de matrículas em classes regulares com apoio, o qual consiste, basicamente, na intermediação de intérpretes, tanto em sala de aula quanto em sala de recursos, com a função de fazer a tradução simultânea LIBRAS/Português – Português/LIBRAS. Os efeitos pedagógicos dessa intermediação têm sido objeto de pesquisas aplicadas recentes.

Apesar de sabermos que esse apoio pedagógico pode ser ampliado através

de estratégias variadas e diferenciadas, o recurso a meios digitais (a Comunicação Mediada pelo Computador ou CMC), no Brasil, pode ser considerado ainda muito tímido. Na página do INES é disponibilizado o acesso a um dicionário on line em LIBRAS¹². Pode ainda ser obtida a informação sobre a possibilidade futura de desenvolvimento de atividades extras de informática. Na página da FENES é feita a sugestão de o DA entre em contato com a instituição, por e-mail, caso tenha interesse em ter acesso a conhecimentos em informática (¹³).

¹² Na página do INES temos acesso a um dicionário Digital de LIBRAS – INES (www.ines.gov.br). A página da FENES informa sobre a existência de um Dicionário Ilustrado Governo de São Paulo e de um Dicionário de LIBRAS Trilingüe. Foge ao objetivo do presente artigo investigar a estrutura constitutiva desse tipo de dicionário, no que se refere a tópicos limitados e pré-determinados e os efeitos decorrentes desta opção discursiva.

¹³ Informações colhidas a partir de acesso feito em 06/06/2005.

nas instituições (inciso I), nas salas de aula para ajudar e viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas (inciso II), além de apoiar o DA com vista à viabilização de seu acesso aos serviços e às atividades da instituição de ensino (inciso XI).

Dois ilusões podem ser apontadas quando considerada a intermediação de intérpretes como estratégia facilitadora da inclusão acadêmica dos DAs. A primeira coincide com a primeira e a segunda ilusões propostas por Pêcheux (1969), segundo as quais o sujeito tem a ilusão de que é uno, de que é a origem do sentido (primeira ilusão); tem "a ilusão de que o diz tem apenas um significado, isto é, todo interlocutor captará suas intenções e mensagens" (segunda ilusão)¹⁵.

Ao delegar ao intérprete a função de intermediador na interação professor / aluno DA, acredita-se que ele seja capaz de traduzir uniformemente, para todos os alunos DAs, o discurso produzido, em português, por professores de todos os componentes curriculares, veiculando fielmente "o" discurso proferido pelo(s) professor(es) através da exposição oral ou detalhamento dos conteúdos e/ou da análise do livro didático, independentemente da história de leitura de cada DA e de cada intérprete, o que, segundo o que formulou Pêcheux, é impossível.

Somente a crença no sujeito uno, logocêntrico, que controla e manipula o seu dizer, pode justificar a proposta de intermediação tal como concebida no

projeto de regulamentação desta atividade. Apesar de o decreto prever os critérios para a formação dos intérpretes – sugerindo inclusive a inserção de LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, de formação de professores para o exercício do magistério (Art. 1º do Projeto de Lei 4673/2004) a questão extrapola o preceito legal e interpenetra o território do discursivo, sobre o qual já existe pesquisa consistente desenvolvida, capaz de dar suporte teórico às propostas de inclusão, se estudados interdisciplinamente.

Outro aspecto a ser destacado quanto ao PL 4673/04 é a caracterização dos requisitos indispensáveis à formação adequada a habilitar alguém para interpretar, através de mecanismos linguísticos de tradução simultânea (português-LIBRAS; LIBRAS – português). A proposta é de traduzir por/para o DA. É possível ocorrer este processo discursivo?

A segunda ilusão acerca da opção pedagógica da intermediação de intérpretes é a de essa estratégia ser "a" viabilização do desenvolvimento acadêmico do aluno DA, que não domina a língua portuguesa, através da qual as atividades curriculares estão sendo desenvolvidas. Sendo as aulas ministradas em português, ainda que a comunicação professores e alunos ouvintes / DAs se dê através da intermediação desses profissionais, os mecanismos de interpretação que inexoravelmente vão permear essa intermediação estarão interferindo de modo incontrolável na materialidade

lingüística do discurso (re) / (des)construído através da tradução Português/LIBRAS – LIBRAS/Português. Os DAs não travam contato com o conteúdo em língua portuguesa, mas em LIBRAS, o que faz uma enorme diferença, principalmente no que se refere à especificidade do sistema constitutivo de cada língua¹⁶.

É possível aprender a falar/ler/ interpretar português em classe inclusiva sem ouvir a representação da materialidade lingüística desta língua na modalidade falada em português? Como "traduzir" para os DAs os efeitos de sentido produzidos por um discurso que explora as mudanças de entonação, superposição de vozes e musicalidade, só para citar três exemplos?

Sabe-se que, ao traduzir a aula, o intérprete ouve o que o professor ou o DA diz(em), interpreta e produz o seu texto - um novo texto em LIBRAS. Sabemos ainda que, na veiculação de um discurso, é impossível a "tradução" de tudo o que está sendo dito, pois "não é o texto que determina as leituras (...), mas o sujeito enquanto participante de determinada formação discursiva, sujeito inconsciente, perpassado pelo discurso" Coracini (1995:17-18).

Imaginemos uma tradução simultânea de texto oral (não planejado), como é o da fala de um professor no

momento de realização de uma aula. Enquanto o intérprete desenvolve mentalmente esse processo "tradutório", simultâneo em línguas diferentes (que usam sintaxe e estruturas TOTALMENTE diferentes), o professor continua falando... Muito do que é dito naturalmente se perde no processo extremamente complexo de interpretação/tradução. Na situação dos DAs essa perda aponta para uma intensidade maior, incontrolável, tão distinto do modelo homogeneizador como é o implementado nos espaços escolares.

Sabemos que não comunicamos apenas pelo que dizemos, mas pelos não-ditos, pelos silêncios (Orlandi, 1993). Esta constatação levanta uma série de questionamentos. Considerando o fato de alunos ouvintes e mesmo o professor não dominarem LIBRAS (o que justificaria a intermediação de intérpretes), como pode ser compreendido o desenvolvimento de um processo de interação entre DAs e comunidade escolar se a comunicação, nesse caso específico, fica restrita a DAs / intérpretes e não a DAs / colegas de classe e professor? Na concepção de aula como interação, como essa interação se efetiva de fato, se o processo obrigatoriamente se estabelece através de um intermediador (o intérprete)? Os alunos DAs não "ouvem"

¹⁶ Sem falar no comprometimento do componente oral, que exige audição (elemento ausente nos casos de surdez total).

¹⁷ Estamos considerando as classes inclusivas em que há intermediação de intérpretes. Imaginemos aquelas em que não há qualquer tipo de apoio pedagógico, cujo número é elevadíssimo (cf. Figura 3).

o professor, mas "devem interpretar" o que ele diz através da interpretação que fazem dos sinais produzidos pelos intérpretes (materialidade linguística do texto como resultado de sua interpretação do discurso veiculado em língua portuguesa pelo professor/outros alunos). Pergunta-se: É possível controlar o que significam esses alunos ao "interpretarem" o "texto traduzido" através de sinais? Inúmeras interferências semânticas e des(s)entidos serão inevitáveis em uma tradução feita nestas condições entre duas línguas tão díspares... Como em todo processo de interpretação... Poderíamos afirmar que estamos diante de um processo de inter(lin)compreensão?

É importantíssimo ressaltar um aspecto que parece não estar sendo levado em consideração pelos projetos de inclusão até agora desenvolvidos: o de que, inexoravelmente, a construção de identidades se dá de forma decisiva em quaisquer interações vivenciadas no ambiente escolar. A intermediação de intérpretes parece ser mais um mecanismo homogeneizador do discurso escolar já apontado exaustivamente pela pesquisa aplicada e sugere ser mais uma estratégia de exclusão escolar da heterogeneidade constitutiva de todo sujeito do discurso. Acreditamos na fragmentação do sujeito que significa neste processo de inter(lin)compreensão - aluno, professor e intérpretes - e, como sujeito multifacetado, dotado de identidades múltiplas e contraditórias e, assim, consideramos ser necessária uma (re)análise do processo de inserção do intérprete em LIBRAS e de sua intermediação no processo de inclusão de DAs em classes regulares de ouvintes, tal como implementada até aqui.

palavra, no texto. É impossível o sujeito "significar fora de seu contexto sócio-histórico-ideológico..." Coracini (1995:30). Cabe ao professor desenvolver atividades que colaborem para que o aluno seja capaz de ouvir no texto as muitas vozes que o permeiam e que determinam a sua materialidade linguística; identificar suas condições de produção, marcadas pelo imaginário discursivo. Desse modo, a intermediação de intérpretes com objetivos homogeneizadores da interpretação parece equivocada.

Não pode ser desprezada ainda a interferência de fatores psicológicos nos processos de ensino-aprendizagem. É incontestável que a construção de ambiente de afetividade sobremaneira, e discentes vai influenciar, sobremaneira, a aprendizagem dos DAs. Mas o estabelecimento de um efetivo processo ensino-aprendizagem, em uma relação afetiva entre professor-aluno, tão interpenetrada por fatores complicadores como os destacados acima, deverá poderá ficar comprometido, se a interação do aluno DA da classe inclusiva ocorrer indiretamente com o professor/ colegas de classe, ou seja, enquanto esta interação for intermediada por intérpretes.

Podemos vislumbrar a extensão da grandiosa tarefa de participar desse difícil jogo de linguagem (Wittgenstein, 1975) de regras tão díspares, conforme os jogadores que dele estejam participando. Já que, na escola, o principal instrumento de veiculação de informações e conteúdos é o português (falado e escrito), os "saberes escolares" devem ser, através dessa língua, veiculados (ensinados e aprendidos). Podemos imaginar como fica a situação dos alunos portadores de deficiência auditiva frente ao desafio da

aprendizagem de História, Geografia, Biologia, Física (...) em português...

Ler é construir o significado no momento da leitura, a partir de determinada formação discursiva (Foucault, 1969); vencer a pluralidade de significados de um texto, já que "de cada leitura resulta um texto diferente". Ler é "questionar as verdades que parecem 'naturais', inquestionáveis, mostrando as diferenças culturais que asseguram a identidade brasileira, ao invés de anulá-la" (Coracini, ibidem:32).

Como desenvolver a leitura nessa dimensão, se o discurso do professor é veiculado por uma voz que é "ouvida" pelos alunos, através da veiculação de um discurso produzido não por ele (professor), mas pelo intérprete, sujeito que traduz o dito pelo docente, mas que só pode realizar esta tarefa através da tradução (produção) de um outro texto, em outras condições de produção, segundo sua memória discursiva e sua história de leitura?

A análise até aqui desenvolvida evidencia a seriedade e a profundidade das implicações da prática da tradução simultânea via intérpretes em LIBRAS, adotada como solução dos problemas de inclusão nas escolas e denuncia a fragilidade e possível ineficácia do processo de inclusão de DAs.

Pierre Boudieu (1987, opud Coracini 1995:107) nos mostra que o "sistema escolar acaba por impor um corpo comum de categorias de pensamento" aos seus membros e que "o direito à palavra e a legitimidade do discurso são regidos pela sociedade através de suas instituições" (Coracini, ibidem:205).

É preciso analisar profundamente o impasse gerado pela situação de bilíngüismo (LIBRAS/Língua Portuguesa)

como aqui configurada. Sabemos que o sujeito é ao mesmo tempo produtor e produto de seu discurso. Partindo-se dessa idéia, a polifonia instaurada nas aulas de classes de DA intermediadas por intérpretes gera uma (in)inteligibilidade que cabe aos educadores estudar a fundo. Barreto (1994:156), citando Orlandi 1992 afirma que:

"(...) prática social indissociável das demais, a linguagem é o lugar das múltiplas contradições: confronto de imaginários instituídos e instituintes; matéria e instrumento de trabalho; reflexão e refração; excesso e falta; incompletude dimensionada pela história e pelo silêncio, que também significa (...) Na relação linguagem-silêncio, o imaginário como mediação, projeto do dizer: nos silêncios que as palavras carregam e nos outros sentidos, em silêncio delas".

O que acontece nas classes de inclusão de DAs é que, para estes, podemos entender dois tipos de silêncio conforme esteja sendo usada a modalidade escrita ou falada do português: o da voz dos ouvintes que falam e o do texto escrito em português, com que eles (DAs) são obrigados a interlocutar. Os intérpretes surgem com a missão de intervir no preenchimento dessas lacunas de silêncio. Mas elas podem efetivamente ser preenchidas? Ou novas estarão inevitavelmente sendo criadas através desse processo de intermediação de intérpretes?

7. Conclusão ou outras (novas) inquietações...

A promulgação de de leis educacionais parece, mais uma vez, não ser "a" solução definitiva para a questão. Acreditamos que pouca

relevância tem sido dada à possibilidade (e por não dizer exigência) de ações interdisciplinares, na busca de alternativas para solucionar problemas que afetam este sujeito constituído pela dispersão.

Apresentamos algumas propostas no presente artigo. A primeira se refere à implantação de um processo que Silva (2002:170) denomina "discriminação positiva", ou seja, a adoção de medidas de "intensificação de ajuda àquelas crianças que mostram 'déficits culturais' ou 'atrasos' importantes", através de oferta de "oportunidades para desenvolver aquelas destrezas e conhecimentos que a instituição escolar exige e valoriza". Em relação aos DAs, o domínio da língua portuguesa deve ter, então, prioridade máxima: deve ser um pré-requisito à inclusão. A imprescindibilidade do componente linguístico no desenvolvimento de qualquer processo de ensino-aprendizagem e a lacuna linguística apresentada pelos DAs (em português) precisam ser levadas em consideração sob uma perspectiva discursiva, sob pena do processo de inclusão gerar conseqüências indesejáveis como a rotulização decorrente da dificuldade encontrada por todos na erosão das fronteiras linguísticas e interpenetração dos elementos culturais. A crise que se instaura nas escolas que vêm desenvolvendo a educação inclusiva, sem considerar a imprescindibilidade de uma preparação de recursos humanos

e materiais, denuncia explicitamente a insuficiência das práticas didáticas adotadas de apoio pedagógico¹⁸. Inegavelmente a intermediação de intérpretes é importantíssima, mas é uma tarefa que não se encerra em si mesma e apresenta implicações discursivas que não podem deixar de ser consideradas.

Sabemos que a presença silenciosa do DA (um outro) desestabiliza, demanda mudança de método, de estratégias comunicativas, de práticas didáticas, do sistema de avaliação, do currículo que se mostra inadequado a esta nova realidade. Cria-se uma situação de medo, de instabilidade, de impotência frente ao desconhecido, pois exige quebra de paradigmas o que nem todos estão dispostos ou aptos a realizar. A entrada dos DAs escancara a heterogeneidade dentro de um contexto já heterogêneo por excelência, como inextricavelmente é o de toda comunidade escolar.

A implantação de propostas efetivas de inclusão pode ser uma resposta para questões que têm demandado pesquisas interdisciplinares em Educação, Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Psicologia, só para citar alguns exemplos. Enquanto seus resultados ainda não são operacionalizados, os membros do corpo discente vão continuar sendo submetidos a uma leitura/fala contrariada, e sua capacidade de assumir a função-autor postergada (cf. Orlandi, 2004). Quanto mais cedo forem exploradas as formas

de comunicação através de outras linguagens, melhor. Desde a mais tenra idade, o domínio de LIBRAS deve ser desenvolvido de modo concomitante ao da língua oficial do país em que o DA nasce, no caso brasileiro, o português, pois, somente assim, será promovido um ensino efetivamente bilíngue.

O professorado deve ser chamado a participar da criação e implementação de propostas de educação alternativas, rompendo a tradição pedagógica brasileira de desconsiderar a relevância da participação docente no estabelecimento de políticas educacionais, já que ela tem sido extremamente incipiente ou quase nula na História da Educação no Brasil.

O desenvolvimento dos estudos linguísticos e da pesquisa aplicada em âmbito interdisciplinar já nos permitem a sugestão de inserirmos os DAs ao lado dos índios no texto constitucional (Art 210, §2º), ou seja, posicioná-los entre os brasileiros que têm direito a uma educação bilíngue em todos os segmentos de ensino.

Esperamos que pesquisas nessa área possam ser desenvolvidas e que delas façam parte os que conhecem de perto a realidade da atuação de intérpretes e docentes sob o olhar discursivo. Desejamos que seus resultados venham apontar caminhos que impeçam a continuidade da exclusão institucionalizada de alunos DAs nas escolas brasileiras, como a testemunhada atualmente no país. E a inclusão se dará não só no que se refere a aspectos sociais, mas também educacionais. De direito. E de fato.

Referências Bibliográficas:

- ARANHA, Maria Salete F (org.) (2004). *Educação inclusiva: v. 1: A fundamentação filosófica / Coord. Geral SEESP/MEC*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- BARRETO, Raquel Goulart (1994). *Análise do discurso do/ro ensino: por novas práticas de linguagem na escola*. In: EMABERTO, Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar, p. 156-160.
- BORDIEU, Pierre (1987). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine (2002) *Introdução à Análise do Discurso*. 8ª edição, Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- Constituição Federal de 1988: Brasília, Distrito Federal.
- CORACINI, Maria José. (Org.) (1995). *O jogo discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: SP, Pontes.
- Decreto 3298 de 20/12/99. Brasília: DF, *capturado em: <http://portal.mec.gov.br>*, acesso em 15 de abril de 2005.
- Decreto 3956 de 08/10/2001. Brasília: DF, *capturado em: <http://portal.mec.gov.br>*, acesso em 15 de abril de 2005.
- FOUCAULT, M (1971). *Arqueologia do Saber*. (Trad. De L.F. Baeta Neves). Petrópolis, Ed. Vozes. (Título original: *L'Archeologie du savoir*, 1969).

¹⁸ Dados colhidos em relatos de professores registrados durante observações feitas em trabalho de campo em classes inclusivas no Rio de Janeiro.

- (1971). *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard.
- Lei 4.024/61, Brasília: DF, capturada em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 15 de abril de 2005. Lei 7.853 de outubro de 1989, Brasília: DF, capturada em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 15 de abril de 2005.
- Lei 9.394/96, Brasília: DF, capturada em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 15 de abril de 2005.
- Lei 8.069 de 1990, Brasília: DF, capturada em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 15 de abril de 2005.
- Lei 10436/02, Brasília: DF, capturada em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 15 de abril de 2005.
- Lei 10172/2001, Brasília: DF, capturada em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 15 de abril de 2005. KRISTEVA, Júlia (1994). *Estrangeiros a nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco. Números da Educação Especial, MEC, abril/2005, Brasília: DF, capturados em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 15 de abril de 2005.
- ORLANDI, Eni. (1992). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- _____. (2001). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 2ª edição, Campinas: São Paulo: Pontes. (2004).
- _____. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6ª edição, Campinas: São Paulo: Pontes.
- _____. (1993) *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 2ª edição. Campinas: SP, Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, M. (1969). *L'Archeologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- PROJETO DE LEI Nº 4673/2004, Brasília:DF, Câmara dos Deputados (em tramitação). Capturado em <http://www2.camara.gov.br/proposicoes>, acesso em 30 de maio de 2005.
- RESOLUÇÃO 02/CNE/CEB, Brasília: DF, capturada em: <http://portal.mec.gov.br>.
- REVUZ, Christine (1998). *A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, Inês (org) (1998). *Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, p. 213-230.
- ROMAINE, S (1995). *Bilinguism*. Cambridge, Blackwell Publishers Inc.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.) (2002). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 4ª edição, Petrópolis: Vozes.
- LYENO, Elzira (2003). *Determinações identitárias do bilinguismo: a etema promessa da língua materna*. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapeco: Argos Editora Universitária, p. 37-56.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1975). *Investigações filosóficas*. 2ª edição, São Paulo: Abril Cultural.

TERMINOLOGÍA PARA UNA LENGUAJE DIPLOMÁTICA BILINGÜE (PORTUGUÉS / ESPAÑHOL)

José Antonio Pérez Gutiérrez
(Departamento de Educación
Embaixada da Espanha em Brasília)

Lexicología e lexicografía españolas.
Poderia lembrar sucintamente a Ementa:

- O objetivo principal desta matéria é a aquisição de uma base metodológica em lexicologia e na técnica lexicográfica (confeção de dicionários) e a insistência em outras questões teóricas e práticas. Partindo de alicerces teóricos serão proporcionadas as ferramentas para o aluno poder analisar um dicionário e saber elaborar um próprio (glossário, por exemplo).
E o Programa mesmo:
1. Conceitos gerais de lexicologia e lexicografía
 2. Tipos de dicionários
 3. Microestruturas do dicionário
 4. Microestruturas do dicionário (em especial, a definição)
 5. Questões ortotipográficas do espanhol