



**FERNANDA
DOS SANTOS
NOGUEIRA**

Dissertação:

**«INTÉRPRETE EDUCACIONAL COSMOPOLITA:
PRÁTICAS HETEROTÓPICAS NA RELAÇÃO
COM A COMUNIDADE SURDA»**

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Lucyenne Matos
da Costa Vieira-Machado**

**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)**



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

FERNANDA DOS SANTOS NOGUEIRA

INTÉRPRETE EDUCACIONAL COSMOPOLITA: PRÁTICAS HETEROTÓPICAS NA
RELAÇÃO COM A COMUNIDADE SURDA

VITÓRIA

2018



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA DOS SANTOS NOGUEIRA

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL COSMOPOLITA: PRÁTICAS
HETEROTÓPICAS NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE SURDA**

**VITÓRIA
2018**

FERNANDA DOS SANTOS NOGUEIRA

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL COSMOPOLITA: PRÁTICAS
HETEROTÓPICAS NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área da Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

**VITÓRIA
2018**

FERNANDA DOS SANTOS NOGUEIRA

INTÉRPRETE EDUCACIONAL COSMOPOLITA: PRÁTICAS HETEROTÓPICAS NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE SURDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área da Educação Especial e Processos Inclusivos.

Aprovada em 30 de agosto de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^o. Dr^o. Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^o. Dr. Pedro Henrique Witches
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a Silvana Aguiar dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico aos meus pais Márcia e Tuca,
pessoas de muito amor e carinho que
tenho o prazer e alegria imensa de ser filha.

Aos queridos Lilian e César que são os
membros da minha família que tive
o prazer de escolher e continuar a amar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová, Deus, que me acompanha em toda a minha vida, incluindo minha entrada e permanência no contexto acadêmico, quando, em muitos e muitos momentos, deu-me sabedoria, discernimento, acalmou minha mente e meu coração para que, no processo árduo como pesquisadora, eu não perdesse a concentração e a alegria e para que eu continuasse a caminhada com o adequado direcionamento.

Ao cuidar de mim, colocou - e permitiu - pessoas importantíssimas mais próximas, que me motivaram a demonstrar as qualidades supracitadas. A quem, também, faço meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amáveis pais, Tubalcaim e Márcia Nogueira, mesmo que, literalmente, não me carreguem no colo, fazem-no quando permanecem ao meu lado, entendendo meus objetivos e apoiando-me seja nos momentos em que precisei de tempo e silêncio para o “retiro acadêmico”, seja no cuidado para eu não ficar de fora dos momentos de prazeres em família - ocasiões que me davam energia para continuar essa caminhada. A sua preocupação em dar alimento físico nos momentos que eu não lembrava de me alimentar, ao ouvirem as minhas problematizações ou permitirem meu descanso em horários não convencionais. Vocês, pais, demonstraram todo o cuidado e amor para comigo, a quem sou muitíssimo grata. Orgulho-me de ter o amor de vocês.

Agradeço, também, aos meus queridos irmãos, Luiz Alberto e Thiago, e minha cunhada Andressa, que, com um olhar carinhoso, sorriso gostoso e ações, demonstraram que eu sempre podia contar com eles. A Júnior, meu amor de sobrinho, que, com apenas seis anos, compreendia os momentos em que a “Tia Fê” precisou focar no estudo, na escrita, mas, que não deixava de ficar pertinho de forma carinhosa, em silêncio, respeitando a minha concentração. Esse carinho próximo de mim sempre me ajudou a respirar com prazer para continuar na escrita desta dissertação.

Ao meu querido mestre e amigo, César, parceiro e companheiro nas discussões, problematizações, quem me ensina como não perder o rumo mesmo diante dos

desafios. Suas palavras sempre foram de encorajamento e fortalecimento, que me ajudaram muito nessa trajetória. Você me ensina para a vida. Sou muito privilegiada de ter você como amigo.

À querida Lilian, que, com seu sorriso e humor, trouxe-me alegria para os meus momentos com ouvidos atentos quando eu tinha muito para falar e compreensão amigável nos muitos momentos em que precisei me ausentar.

Agradeço à amiga Eliane, doce e amável, incentivadora e companheira, que, em muitos momentos, se preocupava e cuidava para que eu não esquecesse do meu objetivo, reforçando a potência do trabalho.

À minha querida orientadora, Lucyenne, que acreditou no meu potencial, permitindo-me conduzir a temática desta pesquisa sobre algo que a atravessava, e, por meio dos nossos encontros, incluindo as “viagens pedagógicas”, ouvia e dialogava comigo para que a pesquisa encontrasse seu caminho. Sua disposição em orientar-me, mesmo com os desafios de outras responsabilidades que possui como mãe, pesquisadora e professora, pela segunda vez, durante o meu mestrado, demonstrou atos de abnegação da sua parte, a quem eu reconheço e agradeço.

Aos professores da minha banca, Silvana Aguiar dos Santos, Reginaldo Célio Sobrinho e ao Pedro Henrique Witches, que se dispuseram a compartilhar comigo seus saberes e que contribuíram muito para a minha pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples), em especial os da minha turma, a Katiuscia Olmo e Josué Rego, que, nos nossos encontros, por meio das orientações coletivas, diálogos e conversas, tornaram possível compreender e problematizar temas importantes que conduziram esse trabalho.

Aos participantes surdos que contribuíram muito de forma generosa para a realização desta pesquisa. Aos colegas intérpretes que atuam no contexto educacional pela oportunidade impar de ouví-los e aceitarem participar desta pesquisa que muito contribuiu para o andamento deste trabalho.

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que me recebeu desde a primeira graduação até minha chegada ao Programa de Pós-graduação em Educação possibilitando o exercício da pesquisa, principalmente com temática relacionada ao intérprete educacional no contexto do Espírito Santo.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), que sempre valorizou e reconheceu a importância da minha formação, entendendo como esse processo contribuiu para minha atuação neste Instituto. Sou grata especialmente à equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas/Núcleo de Gestão Pedagógica (NAPNE/NGP/DIREN), que sempre esteve disposta a pensar comigo formas de se organizar e lidar com o mestrado para que as atividades do *campus* continuassem sendo realizadas.

Meus agradecimentos às amigas queridas, Terezinha, Sirley e Larissy, que sempre foram amigas, ajudando-me a voltar ao raciocínio adequado para lidar com os mais distintos sentimentos que o processo da pesquisa apresenta.

Por fim, minha gratidão é direcionada a todas as pessoas que torceram e torcem por mim e que, de alguma forma, com os pensamentos positivos, atitudes e palavras contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Esta pesquisa me atravessou e produziu em mim atitudes outras, por isso acredito que meus familiares, parceiros e demais amigos que ao lerem este trabalho também serão atravessados, e possibilidades outras poderão emergir a partir das problematizações que apresento.

Há uma vida atravessando a escrita, uma vida que escreve e que é também escrita no próprio movimento de ir até os arquivos para descrever a genealogia de um movimento que ainda se inscreve nas vidas contemporâneas. Não há cisão entre escrita e vida. Há uma experiência viva da escrita que transforma a vida, que impede continuar a vida como se ela fosse externa aos próprios mecanismos que a escrita mostra e põe em jogo. Enquanto se escreve, depois de escrever, já não se pode mais viver a mesma vida.

(Walter Omar Kohan, 2015)

RESUMO

Em Franz Pöchhacker a *interpretação comunitária* é o termo cunhado mundialmente para o tipo de interpretação que ocorre no contexto educacional, jurídico e médico. Nesta dissertação recorro ao diálogo entre os estudos na perspectiva da Educação e dos Estudos da Tradução para problematizar como a *interpretação comunitária* desenvolve possibilidades de compreensão nas relações entre o Intérprete Educacional (IE) e a comunidade surda. Neste trabalho os objetivos específicos são: compreender as práticas do IE e suas relações com a comunidade surda; compreender como a comunidade surda vem a legitimar a atuação desse profissional e sua permanência na comunidade; e problematizar os efeitos da *interpretação comunitária* na relação entre o IE e a comunidade surda. Os procedimentos metodológicos tem como referencial teórico foucaultiano quando as narrativas dos entrevistados são assumidas como *confissões-narrativas*. Foram entrevistados IE capixabas para acesso ao que dizem sobre suas trajetórias, atuação como profissionais, as formas desenvolvidas para entrarem e permanecerem na comunidade; e sujeitos surdos considerados referências na comunidade surda capixaba para acesso a como compreendem esse futuro profissional na comunidade e se relacionam com ele. A partir da compreensão do sentido de *comunidade*, *estranho* e *assunto comunitário* em Zygmunt Bauman, Alphonso Lings e Gert Biesta apresento a hipótese de que a relação do IE com a comunidade surda cria efeitos que o coloca em um lugar desprestigiado quando sua atuação como profissional se torna um *assunto comunitário*, e não assunto institucionalizado. Na esteira de Michel Foucault apresento a possibilidade de se pensar de outros modos do IE se relacionar com a comunidade, quando esse profissional passa a ter uma atitude *cosmopolita* ao criar espaços para a produção de *heterotopias* ao elaborar sua própria subjetivação, de governar a si mesmo, atitude que permite pensar o presente, provocando transformações em si mesmo e problematizando o que está instituído. É a possibilidade de ser intérprete educacional cosmopolita com práticas heterotópicas na relação com a comunidade.

Palavras-Chaves: Estudos da Tradução. Intérprete Educacional. Comunidade Surda.

ABSTRACT

In Franz Pöchhacker, *Community interpretation* is the term coined worldwide for the type of interpretation that occurs in the educational, legal and medical context. In this dissertation, I resort to the dialogue between the studies from the perspective of Education and Translation Studies to problematize how the *Community interpretation* develops possibilities of understanding in the relations between the Educational Interpreter (IE) and the deaf community. In this work the specific objectives are: to understand IE practices and their relations with the deaf community; understand how the deaf community legitimizes the performance of this professional and their permanence in the community; and to problematize the effects of community interpretation on the relationship between IE and the deaf community. The methodological procedures have as theoretical reference Foucaultian when the narratives of the interviewees are assumed as *confessions-narratives*. IE capixabas were interviewed to access to what they say about their trajectories, acting as professionals, the forms developed to enter and remain in the community; and deaf subjects considered references in the deaf community of Espírito Santo to access how they understand and relate to this professional future in the community. From understanding of the sense of *community*, *stranger* and *Community subject matter* in Zygmunt Bauman, Alphonso Lings and Gert Biesta, I present the hypothesis that IE's relationship with the deaf community creates effects that place him in a desprestigied place when his it becomes a *community matter*, and not subject matter institutionalized. In the wake of Michel Foucault I present the possibility of thinking in other ways how the IE to relate to the community, when this professional happens to have a *cosmopolitan* attitude in creating spaces for the production of *heterotopias* in elaborating his own subjectivation, to govern himself , an attitude that allows us to think about the present, provoking transformations in oneself and problematizing what is instituted. It is the possibility of being a cosmopolitan educational interpreter with heterotopic practices in relation to the community.

Keywords: Translation Studies. Educational Interpreter. Community Deaf.

LISTA DE SIGLAS

APILES – Associação dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais do Espírito Santo

CILs - Centrais de Interpretação de Libras

Coda – Children of Deaf Adults (Filhos de Pais Surdos)

DIREN – Direção de Ensino

DT – Designação Temporária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Espírito Santo

Giples – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos

IE – Intérprete Educacional

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

Libras – Língua Brasileira de Sinais

NAPNE – Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas

NGP – Núcleo de Gestão Pedagógica

PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-administrativos em Educação

PGET - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina.

POET - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará.

POSTRAD - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROLIBRAS – Exame de Proficiência em Libras

SEDU – Secretaria de Educação do Governo do Estado do Espírito Santo

TILSP – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais-Português

TRADUSP - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da
Universidade de São Paulo.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGO COM AS PESQUISAS	21
3 A <i>CONFISSÃO-NARRATIVA</i> NO PERCURSO METODOLÓGICO..	29
3.1 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA: ENTREVISTANDO O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E E OS SURDOS.....	31
4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL	35
5 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA.....	45
6 O SENTIDO DE COMUNIDADE: O INTÉRPRETE EDUCACIONAL COMO <i>ESTRANHO</i> E <i>ASSUNTO COMUNITÁRIO</i>	53
6.1 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL COMO <i>ESTRANHO</i> NA COMUNIDADE.....	55
6.2 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL COMO <i>ASSUNTO COMUNITÁRIO</i>	63
7 PENSAR DE OUTRO MODO: A HETEROTOPIA COMO ATITUDE E O INTÉRPRETE COSMOPOLITA.....	77
8 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO	102

1 INTRODUÇÃO

À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho. (VEIGA-NETO, 2011, p. 26).

Estas palavras de Veiga-Neto foram por mim escolhidas para iniciar esta dissertação por entender que o movimento para empreender uma pesquisa me leva ao surgimento de novos horizontes, que surgem infinitamente com novas leituras e problematizações. O mover ao pesquisar, ler, buscar e exercitar o pensamento me leva a um caminho onde não sei o que encontrarei durante o percurso. Porém, o caminhar para problematizar meu objeto de pesquisa me conduz em direção a um novo horizonte.

O processo de escrita e pesquisa possibilitou encontrar vários caminhos e algumas respostas. Foi-me preciso entender que o processo de construção é árduo e que demanda muitas problematizações das antigas certezas. E nesse movimento de ir, vir, recuar e transpor barreiras, várias direções foram-me surgindo. Ocorreu-me que fazer pesquisa é me colocar em *suspensão*!

Masschelein e Simons (2014) apresentam que o sentido de *suspensão* seja necessário, para se compreender os fatos e questões que envolvem determinado pensamento e direcionamento, e para tornar possível o acesso a outros sentidos antes invisíveis a novas problematizações. Para os autores, isso “[...] implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 36).

Dialogando com Veiga-Neto (2011) e Masschelein e Simons (2014), durante o caminhar da minha escrita, foi-me possível visualizar novos horizontes a partir do momento em que *suspendi* expectativas e necessidades ligadas a algo fixo à minha

experiência como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais-Português (TILSP). A *suspensão* de conceitos e processos que se relacionam com o Intérprete Educacional (IE) e a relação do profissional com a comunidade surda exigiu que, em muitos momentos, fossem pensados outros caminhos para compreender as questões envolvidas e direcionamentos, para lidar com meu objeto de pesquisa.

Entretanto, esta pesquisa não tem por finalidade buscar alternativas ou soluções para o presente, a partir de um suposto modelo de relação entre o IE e a comunidade surda, mas sim de problematizar sobre estes, sem cair em julgamento de valores do que é certo e errado, ou melhor e pior. Antes de tudo, é “[...] aprender novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e criativas maneiras de perguntar” (FISCHER, 2007, p. 53) e assumir um posicionamento de outra natureza em resultado de problematizações.

Neste processo, é importante que eu me apresente e resgate o que me trouxe até este momento enquanto pesquisadora.

Meu contato com a Libras não tem relação direta por ter algum familiar surdo; essa é uma indagação muito recorrente. Mas, meu início como uma pessoa, que tenta de alguma forma se comunicar em Língua Brasileira de Sinais, surgiu no contexto religioso, em 1999, quando fui convidada para participar de um pequeno “treinamento em Libras”.

A partir disso, sou “alocada” para “interpretar” os encontros religiosos, visto que os surdos estavam começando a frequentar aquele espaço. Coloco em aspas, por não entender naquele momento o que, de fato, envolvia o processo de interpretação. Foi o trabalho voluntário no contexto religioso que impulsionou minha motivação em atuar nesta área.

Posteriormente, a minha procura por realizar uma formação institucionalizada possibilitou o meu acesso ao curso de capacitação profissional de TILSP, em 2006.

No mesmo ano, realizei o exame de proficiência em tradução e interpretação da Libras-português, e, no ano seguinte, repeti o mesmo exame, porém para o uso e ensino da Libras. É, então, em 2004, que comecei a trabalhar no quadro efetivo de profissionais de uma grande empresa do ramo alimentício no estado do Espírito Santo¹. Permaneci neste espaço durante 10 anos.

A empresa contava com mais de 70 surdos trabalhando, por isso, em vários momentos, eu era solicitada para interpretar. Inicialmente, atuei no processo produtivo, entretanto, em 2008, a empresa cria o cargo de Intérprete de Libras, e, portanto, sou promovida.

Importante destacar dois pontos: essa empresa faz parte de um grupo multinacional e não existia registro desse cargo - Intérprete de Libras - em outro lugar do mundo na mesma rede; e a criação do cargo efetivo foi realizada antes da regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras-Português, que só ocorreu em 2010, com a Lei nº. 12.319 (BRASIL, 2010).

Nessa empresa, minha atuação se dava durante as capacitações e treinamentos internos e também nas seguintes áreas: Industrial; Recursos Humanos; Serviço Médico (especificamente em atendimentos de saúde ocupacional na fisioterapia, psicólogo, assistência social e medicina do trabalho); Assessoria de Comunicação (na tradução e interpretação em mídia visual e impressa de materiais informativos de divulgação interna e externa); Museu da empresa; Loja de Conveniências; Banco; Treinamento e Desenvolvimento; Marketing; Jurídica; Segurança do Trabalho; Garantia da Qualidade; e em outros espaços onde a mediação entre o funcionário surdo e ouvinte fosse-lhe necessária.

Além de atuar no processo de tradução e interpretação, fui ainda responsável pela elaboração e implementação de projetos internos, tais como a Educação de Jovens e

¹ Empresa localizada em Vila Velha (ES), é uma das 10 maiores fábricas de chocolates do mundo. A empresa conta hoje com um portfólio de aproximadamente 70 produtos. Disponível em: <https://www.garoto.com.br/a_garoto>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

Adultos (EJA), com turmas específicas de surdos, o curso de Português como segunda língua, Matemática para Surdos, Curso de Informática para Surdos, *TV Libras* e eventos relacionados².

Após esse período, em 2008, iniciei minha jornada como aluna no curso de Letras Libras – Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mais tarde, outras experiências me foram proporcionadas, como ser fundadora e coordenadora dos cursos de capacitação da Associação dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais do Espírito Santo (Apiles)³, sendo formadora pela mesma associação e também do Curso Técnico de Tradução e Interpretação da Libras, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU).

Meu início como membro de um grupo de pesquisa foi em 2014, no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples)⁴, na UFES. Foi a presença nesse espaço que me motivou a repensar outros caminhos a percorrer em novos horizontes, relacionados à formação e ao trabalho.

² Atualmente, a empresa é referência na contratação de pessoas surdas, com mais de 110 colaboradores surdos. Disponível em: <<http://jornalbrasil.com.br/noticia/chocolates-garoto-promove-evento-em-homenagem-ao-dia-nacional-do-surdo.html>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

³ Fundada em 21 de outubro de 2007 pelos profissionais Keli Simões Xavier, Ademilson Dias Ferreira, Joaquim Cesar Cunha dos Santos, Fernanda dos Santos Nogueira, Lucas Moura de Oliveira e Kátiuscia Gomes Barbosa Olmo, sendo eleitos Keli Simões Xavier para o cargo de Presidente, Ademilson Dias Ferreira para Vice-presidente, Joaquim Cesar Cunha dos Santos para Secretário-geral e Fernanda dos Santos Nogueira para o cargo de Primeira secretária. Entre as ações da gestão da primeira diretoria, há o registro da formação de tradutores e intérpretes de Libras, em parceria com Instituição de Ensino Superior, para traduzirem e interpretar em diferentes espaços, como intérpretes de conferências, seminários, congressos e como intérpretes comunitários em audiências jurídicas.

⁴ Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, o Giples é composto por docentes e discentes da UFES que visam a promover pesquisas em Libras e Educação de surdos a partir de diferentes bases teóricas. Disponível em: <https://www.facebook.com/giplesufes/about/?entry_point=page_nav_about_item&tab=overview>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

Após 10 anos em área privada, retorno ao espaço da Universidade, como professora em contratação temporária, no curso em que me formei: Letras Libras - bacharelado. Posteriormente, sou aprovada em concurso como Tradutora e Intérprete de Libras-Português, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)⁵.

Após muitas mudanças, o meu caminhar me moveu ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, especificamente na linha Educação Especial e Processos Inclusivos. É, também, nesse espaço de que participei e presenciei os diálogos e discussões sobre educação, educação especial e surdez a partir de inspirações foucaultianas.

A participação como membro do Giples, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, contribuiu para que as discussões dentro do programa, acrescido das discussões do grupo, conduzissem-me a problematizar a *Interpretação Comunitária* no contexto da Interpretação da Libras-português, tendo como questão central: *Quais os efeitos do sentido de interpretação comunitária nas práticas do Intérprete Educacional (IE)*⁶?

Nos Estudos da Tradução, as interpretações em contextos médico, educacional e jurídico fazem parte da interpretação comunitária. O objetivo principal desta pesquisa é compreender como a *interpretação comunitária* desenvolve possibilidades de

⁵ Atuo no *campus* Vitória, e, desde 2016, estou como Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e membro do Fórum dos NAPNE: o Fonapne. Em todo o estado do Espírito Santo, o IFES conta com 19 (dezenove) TILSP concursados e 9 (nove) alunos surdos entre os cursos técnico integrado, concomitante, subsequente e mestrado.

⁶ Importante destacar que, conforme Pagura (2015, p. 2), a “[...] tradução é a conversão de um texto escrito em uma língua, denominada língua de partida, para uma outra, designada língua de chegada; consideramos interpretação a conversão de um discurso oral, de uma língua de partida para uma língua de chegada. Em resumo, a tradução é escrita e a interpretação, oral”. Na atuação do intérprete educacional, é possível entender que em alguns momentos ele atua também como tradutor, por exemplo, na tradução de materiais didáticos. Entretanto, neste trabalho ao se referir a esse profissional utilizo a sigla IE, de Intérprete Educacional, mesmo entendendo que as problematizações apresentadas poderão ser consideradas em outros contextos de atuação, diferente dos da educação. Quando assim me referir, utilizarei a sigla TILSP: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais-Português.

compreensão das relações entre o IE e o sujeito surdo a quem direciona a sua interpretação.

Com relação aos objetivos específicos, pretendo: 1) Compreender as práticas do IE e suas relações com a comunidade surda; 2) Compreender como a comunidade surda vem a legitimar a atuação desse profissional e sua permanência na comunidade; e 3) Problematizar os efeitos da *interpretação comunitária* na relação entre o IE e a comunidade surda.

É importante colocar que o caminhar desta pesquisa, como aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha supracitada, é abordar a questão central na perspectiva educacional, muito mais do que nos Estudos da Tradução, diante do próprio espaço em que ocupo e por analisar questões que envolvem o IE.

Entretanto, ao entender que os processos de atuação do IE identificam-no como parte de um tipo de interpretação, a *comunitária*, faz-se necessário um diálogo com os Estudos da Tradução para compreender tal tipo de interpretação, seu processo histórico, sua emergência e o lugar onde a interpretação educacional se situa.

Esta pesquisa foi organizada da seguinte maneira: no segundo capítulo - *Revisão de Literatura: Diálogo com as Pesquisas* - apresento os trabalhos produzidos por pesquisadores com temáticas que instigaram e provocaram a escrita da minha pesquisa, principalmente aqueles que foram produzidos com o escopo de problematizar a interpretação comunitária, o IE e a comunidade surda.

No terceiro capítulo - *A Confissão-narrativa no Percorso Metodológico* -, apresento a metodologia traçada para que os objetivos fossem alcançados. Na descrição do método, destaco o modo de pensar a *confissão*, a partir de Michel Foucault (2015), e *narrativas*, em Andrade (2008), para acesso aos participantes da pesquisa. Assim, a escolha por colocar este capítulo no início do trabalho é para leitor ter acesso a

organização metodológica neste momento e maior fluidez na leitura, visto que os dados coletados estarão presentes a partir do sexto capítulo.

Em seguida, no quarto capítulo - *A Institucionalização do Intérprete Educacional* - o objetivo é apresentar o lugar que esse profissional ocupa na educação e como se deu a sua institucionalização no Brasil, a partir dos movimentos e do que dizem os documentos oficiais. O próximo capítulo - *O Intérprete Educacional na Interpretação Comunitária* -, exponho o diálogo com os Estudos da Tradução para considerar a interpretação comunitária, seu processo histórico, sua emergência e o lugar onde a interpretação educacional se situa.

No sexto capítulo - *O Sentido de Comunidade: o Intérprete Educacional como estranho e assunto comunitário* -, disponho os dados da pesquisa no diálogo com Biesta (2013), Lingis (1994) e Bauman (2003). O objetivo, aqui, é compreender quando e como a comunidade cria seus próprios *estranhos e assunto comunitário*, e, a partir desses dados, no exercício da *crítica radical*, busco problematizar o IE nestas posições, destacando os efeitos desses sentidos na relação dele com a comunidade.

O sétimo capítulo - *O pensar de outro modo: a Heterotopia como atitude e o Intérprete Cosmopolita* -, retrato, a partir do sentido de *heterotopia*, cunhado por Michel Foucault, a possibilidade de um outro modo de *atuação* do IE junto à comunidade surda, com atitudes de intelectual específico, evocando um possível IE cosmopolita que transita entre as comunidades. No capítulo oito, nas *Considerações Finais*, concluo sem finalizar as possibilidades de problematizações sobre esse profissional na educação, no tipo da interpretação comunitária.

2 REVISÃO DE LITERATURA: DIÁLOGO COM AS PESQUISAS

[...] escrever é um trabalho intelectual que tem como sua razão de ser, por singular sentido ético e político modificar constante e continuamente o próprio pensamento e permitir nos seus leitores um exercício semelhante sobre si de desprendimento e transformação do seu pensamento, sem fixar os caminhos ou sentidos que o pensamento mesmo determinará sobre si. (KOHAN, 2015, p. 22).

Escrever torna-se um exercício de transformação e desprendimento que modifica o pensamento para nos levar a caminhos que não são fixos. Por isso a escrita não é simplesmente o movimentar das mãos ao escrever sobre um papel, mas a concretização do exercício do pensamento em que a escrita surge com um sentido político de “[...] não sermos mais os mesmos em relação a aquilo que escrevemos e lemos” (KOHAN, 2015, p. 22).

Ao realizarmos este exercício na escrita, permitimos que o leitor sinta o processo “[...] sem fixar sentidos que o pensamento mesmo determinará sobre si” (idem, 2015, p. 22). Logo, são possibilidades de transformações que a escrita e leitura criam.

Eis o sentido e o valor desta pesquisa: contribuir para que não sejamos meros reprodutores de discursos sem problematizar os sentidos envolvidos, e, especificamente no caso da interpretação comunitária, problematizar os efeitos produzidos quando *comunitária* adjetiva a *Interpretação*.

Sendo assim, convido os leitores a ensaiar comigo sobre as verdades produzidas por meio das coisas ditas como distantes e compreender os possíveis efeitos e sentidos presentes que não foram pensados anteriormente. “Por isso, a escrita se lança ao futuro num movimento que a faz desprender-se de si e buscar alguma coisa da ordem da transformação do presente nos seus leitores” (KOHAN, 2015, p. 23).

A leitura, a investigação, o exercício do pensamento e a escrita com desprendimento me permitiram mover por caminhos que ainda não estão fixos e, neste momento,

problematizar a interpretação comunitária, que, como sendo um tipo de interpretação, é uma área ainda tímida nas pesquisas no Brasil. Mesmo com uma produção considerável de trabalhos sobre a interpretação em Libras no país, poucas pesquisas e artigos publicados problematizam os efeitos que a *interpretação comunitária* tem sobre o profissional IE na sua relação para com a comunidade surda.

Destarte, para a revisão de literatura, busquei trabalhos produzidos por pesquisadores com temáticas que instigasse e provocasse a escrita da minha pesquisa, principalmente aqueles que foram produzidos com o objetivo de problematizar a interpretação comunitária, o IE e a comunidade surda.

De acordo com os temas, é possível organizar as minhas buscas da seguinte forma: 1) pesquisas sobre o intérprete comunitário do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da UFSC, a PGET ⁷; e 2) pesquisas sobre o IE e a comunidade surda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFES⁸, lugar onde me encontro hoje, no contexto do Espírito Santo.

A dissertação de Mylene Queiroz (2011), intitulada *A interpretação médica no Brasil*, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, apresenta alguns principais pressupostos conceituais e teóricos sobre a interpretação comunitária com ênfase na interpretação médica, contexto de atuação do intérprete na saúde.

Esta pesquisadora considera, a partir de Pochhacker (2004) e Roberts (1994) dos Estudos da Tradução, que as interpretações em contextos médico, educacional e jurídico fazem parte da interpretação comunitária, sendo um dos trabalhos necessários para entendermos historicamente como este tipo de interpretação surgiu.

⁷ Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina. Existem outros programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução como o POSTRAD, da Universidade de Brasília, o POET, da Universidade Federal do Ceará e o Tradusp, da Universidade de São Paulo. Porém, para dialogar com essa pesquisa foram escolhidos trabalhos da PEGT.

⁸ Universidade Federal do Espírito Santo.

Sua pesquisa contribui, portanto, para a produção de trabalhos acadêmicos em Estudos da Tradução dentro da subárea interpretação comunitária.

Segundo Queiroz (2011), mesmo a interpretação comunitária sendo a forma de interpretação mais antiga do mundo, essa atividade é negligenciada, seja por profissionais, seja por pesquisadores, uma vez que poucas produções tratam desse tipo de interpretação. Essa realidade em torno da interpretação comunitária motivou a linha de pesquisa do meu trabalho a problematizar as questões que envolvem tal atividade.

Queiroz (2011), por sua vez, apresenta as demandas por interpretação médica qualificada com envolvimento de duas línguas e culturas distintas, tendo como destaque a importância de profissionais treinados, e, por isso, apresenta os currículos possíveis para a formação destes intérpretes. Dessa maneira, seu trabalho realiza uma comparação do desenvolvimento da interpretação comunitária no Brasil e nos Estados Unidos.

A autora apresenta que são necessárias as questões que envolvem duas línguas nos espaços onde a permanência do intérprete comunitário e também discute sobre sua formação específica, incluindo a da área educacional sobre o intérprete de Libras-Português.

Outra pesquisa do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da PEGT, é a do Ringo Bez de Jesus (2017), intitulada *Ei, aquele é o Intérprete de Libras?: atuação de Intérpretes de Libras no contexto da saúde*. Neste estudo, o pesquisador descreve os principais desafios na atuação de intérpretes de Libras-Português no contexto da saúde, por meio de uma pesquisa de cunho exploratório-descritivo-explicativa.

Jesus (2017) desenvolve a discussão teórica a partir dos Estudos da Interpretação, em especial, dos Estudos da Interpretação Comunitária, na investigação do processo de atuação em Contextos da Saúde com ênfase nas relações estabelecidas entre os

intérpretes de Libras, profissionais da saúde, os usuários surdos e os gestores públicos responsáveis pela execução das Centrais de Interpretação de Libras, as chamadas CILs.

Esta pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, tem como base o processo de comunicação como desenvolvimento sócio-cultural entre os envolvidos. Em sua investigação, o pesquisador utiliza registros a partir de diários retrospectivos de campo, da aplicação de questionários e de entrevistas.

Nos resultados das análises, Jesus (2017) destaca que apesar do reconhecimento da importância da existência da Central de Interpretação de Libras é necessário que a política dessa ação governamental seja aperfeiçoada em seus diferentes níveis organizacionais, estruturais e políticos, para a garantia do suporte durante os atendimentos realizados.

O pesquisador também destaca a necessidade de formação específica e continuada dos Intérpretes do Contexto da Saúde, especificamente no viés linguístico, diante das especificidades da Interpretação Comunitária. Por delinear a trajetória dos Estudos da Tradução, área do conhecimento que tem concentrado as suas discussões nos processos tradutórios e de interpretação, a pesquisa de Jesus (2017) contribuiu para compreendermos a interpretação comunitária.

Destarte, para continuidade do meu diálogo com os pesquisadores, recorro a três que concluíram seus trabalhos no PPGE, da Universidade Federal do Espírito Santo, até o ano de 2017, sendo que dois desenvolveram seus trabalhos com temática relacionada ao tradutor intérprete de Libras-Português e um sobre a Comunidade Surda.

A primeira a pesquisar o trabalho do IE no programa é a pesquisadora Keli Simões Xavier, em sua dissertação de mestrado sob o título *O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo* (2012).

Neste trabalho, a pesquisadora discute sobre o IE na escola inclusiva, evidenciando os limites e possibilidades desse profissional no sistema educacional. Sua pesquisa procura entender como se dá a inserção desse intérprete no contexto escolar, apresentando o percurso histórico da política educacional inclusiva, traçando paralelos com a história da educação de surdos.

Xavier (2012) apresenta os dispositivos legais que especificam a atuação desse intérprete na educação e problematiza as emergências da inserção dele no contexto escolar. Logo, o seu trabalho nos faz pensar o IE no tipo da interpretação comunitária, problematizando os efeitos da sua atuação nas práticas de inclusão de alunos surdos na grade da inclusão.

Para tanto, a autora realiza um estudo de caso do tipo etnográfico, a partir de uma escola do município de Vitória (ES), que tem a proposta de possuir intérpretes educacionais atuando com alunos surdos em sala de aula regular. Por meio de observações sistematizadas e entrevistas, são apresentados e analisados dados que esclarecem a atuação do IE à equipe bilíngue e ao corpo docente da escola pesquisada.

Xavier (2012) discute também as relações de poder nas diferentes figurações que o IE se encontra envolvido, a partir dos estudos de Elias (2000) na figuração *estabelecidos-outsiders*. Na escola pesquisada, a autora observa a relação existente entre os professores e instrutores surdos e o IE, todos que, na dinâmica do local, são referenciados em algum momento como *nós* e *eles*.

Essa estigmatização observada pela pesquisadora possibilitou uma margem de poder legitimando em algum momento quando um grupo está no lugar de estabelecidos, ora em outro, no lugar de *outsiders*. A sua análise, enfim, contribui para problematizar a relação entre o IE e a comunidade surda e quais efeitos possíveis que essa relação cria na atuação do profissional, quando são estabelecidos lugares e condições de permanência na comunidade.

Outra pesquisa do PPGE-UFES é de autoria de Joaquim Cesar Cunha dos Santos, sob o título *A Formação do Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais como Intelectual Específico: o Trabalho de Interpretação como Prática de Cuidado de S⁹* (2016). Na esteira de inspiração foucaultiana, este trabalho problematiza quando o tradutor intérprete de Libras se subjetiva como tal profissional, por meio dos rituais de passagem que garantem o status de profissão.

Tendo a pergunta central da pesquisa “Quando o sujeito se subjetiva Tradutor-intérprete de Língua de Sinais como intelectual específico por meio dos rituais aletúrgicos?”, Santos (2016) conduz o olhar sobre esses profissionais, com apontamentos a partir das noções foucaultianas de intelectual específico e infame.

Segundo o autor, exercitar o pensamento em direção a esse profissional como intelectual específico é entender que ele “[...] tem o papel de um intelectual e, pelas análises que faz ao que lhe diz respeito, problematiza para reformular os problemas” (SANTOS, 2016, p. 20). Para ele, com inspiração foucaultiana, o tradutor e intérprete, sendo um infame, aprende determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se”, porém isso “[...] não é o resultado da influência de outros, mas das relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (idem, 2016, p. 62).

Em sua pesquisa-narrativa, Santos (2016) analisa os processos de ser e de vir a ser tradutor e intérprete pelos sujeitos entrevistados, por meio das *Tecnologias do Eu*, seguindo o pensamento de Larrosa (1994), a fim de identificar os mecanismos nos quais se produzem ou medeiam a experiência de si, que são: o mecanismo ótico, discursivo, jurídico, da experiência e, por último, o prático. As análises desta pesquisa contribuem para pensar outros modos do IE conduzir sua prática na profissão e na sua relação com a comunidade surda, ao problematizar esse sujeito como intelectual específico.

⁹ Neste trabalho eu dialogo com dois autores que apresentam o sobrenome SANTOS, que são a pesquisadora Silvana Aguiar dos Santos e o pesquisador Joaquim Cesar Cunha dos Santos. O leitor poderá diferenciá-los a partir do ano de publicação da pesquisa do segundo autor: 2016. As demais referências são da pesquisadora Silvana Aguiar dos Santos.

A pesquisadora Brigida Mariani Pimenta, por sua vez, em seu trabalho *Encontros surdo-surdo (s) como espaço de produção de uma comunidade: a potência do(s) encontro(s)-amizade(s)* (2017), por meio de uma pesquisa cartográfica, problematiza os encontros entre esses sujeitos nos espaços-tempos. A autora apresenta como compreende o sentido de “[...] comunidade e sua potência na vida dos sujeitos surdos como espaço político de afirmação da existência surda que está sempre em luta pela liberdade do uso de sua língua” (PIMENTA, 2017, p. 44).

Portanto, para a autora, é necessário problematizar a comunidade, visto que no interior dela há “[...] as resistências e os conflitos linguísticos, de modo que nem todos desejam de maneira fixa estar ali e ser subjetivado a um modo de ser surdo” (PIMENTA, 2017, p. 44), ainda que seja um local seguro para o sujeito surdo. Estas problematizações contribuem para entender os possíveis efeitos do *comunitário* adjetivando a interpretação, a partir do sentido de comunidade surda, tanto para os sujeitos surdos quanto para os não-surdos (ouvintes).

Outra análise importante considerada por Pimenta (2017), que fará parte desta pesquisa, é o sentido de *os associáveis* e *os não associáveis*. Para a autora, qualquer comunidade cria *os associáveis* e *os não associáveis*, e, no caso da comunidade surda, o uso da língua de sinais e a condição de ser um sujeito surdo serão um elemento fundamental para entender quem são os membros *associáveis* ou *não associáveis* nesta comunidade.

Essas interrogações apresentadas pela pesquisadora dialogam com este trabalho, visto que também problematizo a relação de um sujeito não-surdo, o IE, na comunidade surda, e como sua prática na atuação pode ser conduzida a ser um *assunto comunitário* com efeitos na profissionalização.

Nesta presente pesquisa, comunidade é compreendida a partir de Bauman (2003), Biesta (2013) e Lingis (1994). Com estes autores, problematizo a partir dos sentidos: 1) de que os membros da comunidade possuem *algo em comum*; 2) de que produzem um discurso comum forte; e 3) de que criam os chamados *estranhos* e a necessidade

da existência do *assunto comunitário* para a manutenção da segurança da comunidade. Logo, todos esses sentidos são possíveis na relação entre IE e a comunidade surda.

Outrossim, para analisar os possíveis efeitos da inclusão de sujeitos surdos, tomando o IE nesse contexto da interpretação comunitária, eu dialogo, junto a inspirações foucaultianas, com o sentido de *heterotopia* e *cosmopolita* para ensaiar a mudança, por meio de uma atitude que permite pensar o presente, tendo como resultado a possibilidade de refletir uma maneira outra de agir e de se conduzir como IE na comunidade.

Enfim, com a leitura das pesquisas elencadas e diálogo com os autores, a presença do IE no tipo da interpretação comunitária, apresenta possibilidades de olharmos para essa atuação além do processo de mediação entre as línguas: Libras e Português. Sua presença na comunidade é enfatizada tanto pelos sujeitos surdos quanto pelos ouvintes e essa relação de pertencimento, ao lado das normas definidas na comunidade, cria efeitos que adjetivam a interpretação a partir dessas relações. É, portanto, neste contexto que a revisão de literatura contribuiu para a problematização deste trabalho que se segue.

3 A CONFISSÃO-NARRATIVA NO PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa qualitativa apresenta o percurso metodológico com inspiração na noção de *Confissão* em Foucault (2015). Assim,

[...] a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; [...] um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. (FOUCAULT, 2015, p. 69).

A confissão é um ritual de produção da verdade que qualifica o sujeito. Esse sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado quando ele fala de si e seus enunciados são autenticados pelos obstáculos e resistências em que o atravessou. Esse ato da enunciação não seria apenas de colocar para fora o que sente, mas de que ao enunciar ele produza em si modificações internas, íntimas, que “[...] inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação” (FOUCAULT, 2015, p. 69).

Assim, ao justificar sua escolha pelas *confissões* em Foucault para a busca das narrativas de intérpretes de Libras-Português em sua pesquisa, tendo como foco a formação desses profissionais, Santos (2016) diz

À base das narrativas de vida de cada intérprete de Libras poderemos nos perguntar se é possível pensar a “formação” dos intérpretes de Libras usando outras perspectivas. A partir de suas histórias, suas “confissões”, analiso fatos, instantes e/ou momentos em que os sujeitos se consideram intérpretes, e quais rituais de “batismo” os subjetivam como *intelectuais universais*, promotores e multiplicadores de uma verdade, e o que para eles foi decisivo em seguir a profissão de intérprete de Libras. (SANTOS, 2016, p. 29).

Seguindo o mesmo caminho, porém alinhado ao objetivo central da minha pesquisa, olhar para as confissões me conduz a outras possibilidades e perspectivas ao encontrar possíveis pistas quanto à subjetivação do IE, no contexto da interpretação comunitária, e ao compreender as significações que os surdos atribuem à sua atuação. Santos (2016), ao se referir aos sujeitos tradutores e intérpretes no processo de confissão, alega que

Tais sujeitos se interrogam sobre qual seria seu apoio para pensar serem aqueles que pensam ser e querem tornar-se, para pensar como se configuram, como se transformam, qual a base de seu pensamento, qual a fonte das ideias que acreditam ser próprias, em que se apoiam para fazer o que fazem da maneira como fazem ou pretendem fazer, com quem e como aprenderam seus “saber-fazer”, em que se apoiam para dizer o que dizem da maneira como as enunciam e de onde vem as inspirações, aspirações e desejos. (SANTOS, 2016, p. 33).

Portanto, busco nas confissões o sujeito que enuncia perpassando por fatos, momentos e acontecimentos que o afetou de alguma forma. É possível entender que, na confissão, este sujeito se narra? Ao recorrer à etimologia da palavra *narrar*, encontro Andrade (2008) que identifica as narrativas em Larrosa Bondía:

Larrosa Bondía (1994) diz que a etimologia da palavra *narrar* vem de *narrare*, que poderia ser entendida como *arrastar para frente*; a palavra “deriva também de ‘*gnarus*’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’” (ibidem, p. 68). A expressão *o que viu*, por sua vez, vem do grego *istor*, que significa *história* ou *historiador*. Esse jogo de palavras articulados pelo referido autor justifica a ideia de que aquele que narra “é o que leva para frente, apresentando de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (ibidem, p. 68) (ANDRADE, 2008, p. 176, grifo meu).

Ao narrar, o sujeito recorre à memória para apresentar novamente o que vivenciou. Ele arrasta para frente a sua história, “o que sabe e o que viu”. Qual a relação da confissão com o narrar? É possível entender que, ao se confessar, enunciando o que está intrínseco, ele se narra apresentando de novo o que viveu, o que o atravessou e que está em sua memória. Inspirada em ambos os autores, chamo de *confissão-narrativa*. Quais as possibilidades que a *confissão-narrativa* traz para a pesquisa?

Na *confissão-narrativa*, os IE, ao narrarem suas experiências, confessam de alguma forma aquilo que o atravessam e interrogam-se sobre suas motivações quanto ao ingresso deles para atuarem como profissionais, para pensarem onde estão configurados. Assim, essas *confissões-narrativas* possibilitam também entender as possíveis conduções da sua prática tanto pelo Estado quanto pela comunidade surda, para que, ao problematizarmos, seja possível pensar outras maneiras a sua atuação profissional.

Logo, o mesmo será possível com os sujeitos surdos, que poderão narrar qual sentido a relação deles, como membros da comunidade, cria efeitos na prática desse profissional. Compreender os efeitos que as ações de permissão de entrada do intérprete na comunidade e suas relações como membro é o objetivo ao buscar ter acesso às suas *confissões-narrativas*. Qual organização foi necessária para ter acesso as *confissões-narrativas*?

3.1 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA: ENTREVISTANDO O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E E OS SURDOS

Embora haja várias técnicas e estratégias para a coleta dos dados necessários a um pesquisador, é importante que a escolha propicie aos participantes a não se sentirem interrogados ou pressionados, mas sim à vontade para expressarem suas *confissões-narrativas*.

Diante deste pretexto, para a realização de uma pesquisa qualitativa, os princípios da entrevista *não-estruturada* foi a escolhida para o desenvolvimento da coleta, diante da possibilidade de negociação entre o entrevistador e entrevistado. A motivação pela *não* utilização da entrevista estruturada se deu pela intenção de não fixar as perguntas, visto que isso limitaria acessar áreas e temas dos entrevistados que não foram consideradas anteriormente.

A principal diferença entre a entrevista não-estruturada e outras técnicas de entrevista é o grau de negociação entre o entrevistador e o entrevistado. Na entrevista não-estruturada o entrevistador pode introduzir novas questões durante a entrevista. Em outras palavras, a entrevista não-estruturada dá ao pesquisador maior liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 168).

Isso não significa que os temas que foram considerados no momento não foram pensados e organizados antecipadamente. Foi necessário levantar os tópicos a explorar, sendo importante a preparação para deixar os participantes livres para se expressarem.

O objetivo desse tipo de entrevista é criar uma atmosfera para que o entrevistado sinta-se à vontade para fornecer ao pesquisador informações

bastante pessoais. Mesmo assim, o pesquisador não abandona totalmente a preparação que antecede uma entrevista, pois é muito importante considerar a natureza do encontro e as perguntas-chave necessárias para explorar os objetivos da pesquisa. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 168).

Desse modo, em busca das *confissões-narrativas*, foram agendados encontros com os entrevistados para propiciar um momento para que eles pudessem se confessar-narrar. Os entrevistados não se sentiram interrogados, tampouco houve lacunas em suas falas, sem saberem o que desejavam confessar-narrar.

Foram realizadas dez entrevistas com sujeitos diferentes, sendo cinco ouvintes e cinco surdos, todos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente autorizados. A quantidade de dez entrevistados, segundo alguns critérios, foi definida dada à divisão de cinco surdos e cinco não-surdos, entendendo que atenderia ao objetivo da pesquisa.

Como primeiro critério, a escolha pelos não-surdos, no caso, os intérpretes, se concentrou nos que atuam no contexto educacional nos níveis de ensino fundamental, médio e superior. Para ampliar a coleta de dados de sujeitos com experiência de atuação em vários espaços educacionais, procurou-se os que atuam nos municípios da Grande Vitória (ES), na Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Em relação às suas formações, eis que: dois são Bacharéis em Letras-Libras, formados há seis anos, sendo que um é Mestre em Educação e outro concluiu o curso de Direito; outros três são graduandos em Letras-Libras, sendo dois destes com formação em curso Técnico de Tradução e Interpretação de Libras e mais um com formação em curso de Capacitação em Tradução e Interpretação de Libras e já graduado em Pedagogia.

O tempo variado em que possuem contato com a Libras e, conseqüentemente, com a comunidade surda foi outro critério escolhido. Dos cinco IE entrevistados, existe uma variação de tempo: um coda¹⁰ e outros com tempo de um, oito e 20 anos.

Esse critério tem o objetivo de observar se o tempo em que usam a Libras e que tem contato com a comunidade surda cria outras formas de se relacionar com a comunidade. Ao entrevistar os IE, busquei entender os efeitos da sua atuação na relação com a comunidade e se outros modos de se relacionar são também possíveis.

No que se refere as formações iniciais dos surdos entrevistados, dois se formaram em Letras-Libras e os demais em Pedagogia. Posteriormente, um concluiu o Mestrado em Educação e os demais com um ou mais cursos de Pós-Graduação também na contexto da Educação.

Todos estão em alguns espaços onde a comunidade surda se encontra, tais como associações e escolas municipal, estadual, de ensino superior federal e de ensino privado. Alguns são professores atuantes em contratos de Designação Temporária (DT), concursados ou efetivos na instituição de ensino.

Assim, é importante frisar que a escolha pelos sujeitos surdos foi baseada na forma como são evidenciados nos movimentos de associação e de nível acadêmico no estado do Espírito Santo. A opção por surdos considerados “referências” nas suas áreas possibilitou encontrar pistas que contribuem para compreender e problematizar como os mesmos entendem a relação do IE na comunidade e se, por conseguinte, as

¹⁰ Nos anos 80, o acrônimo Coda (Child of Deaf Adults) ganhou popularidade, sobretudo pela fundação da organização internacional Children of Deaf Adults Inc (CODA) que, sediada nos EUA, dedicou-se à promoção de temas relacionados às experiências de filhos ouvintes de pais surdos. Hoje, o termo coda, cunhado por Millie Brother, é empregado em diversos países, inclusive no Brasil e em Portugal. Alguns autores distinguem a palavra CODA (em maiúsculas) de coda (escrita com minúsculas): a primeira, por essa diferenciação, remete à organização CODA Inc.; a segunda, ao adjetivo usado para designar esses sujeitos específicos. Há, ainda, os que ressaltam a inicial maiúscula (Coda) para retratar indivíduos que reafirmam a experiência “CODA” (comumente bilíngues e “biculturais”). Disponível em: <<https://culturasurda.net/2013/02/01/coda/>>: Acesso em: 30 de julho de 2018.

expectativas sobre ele são pensadas de forma a atender o que é definido pela comunidade.

As entrevistas, tanto com os IE quanto com os surdos, foram produzidas com duração em média de 40 (quarenta) minutos. Porém, esse tempo não foi definido de forma antecipada, entendendo que o processo de se confessar-narrar é sentido e produzido de formas diferentes por cada participante. Enfim, todas as *confissões-narrativas* foram gravadas, transcritas e, posteriormente, enviadas para cada entrevistado para a validação.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL¹¹

A história da constituição do TILSP¹² no Brasil tem sua origem a partir da realização de atividades voluntárias, e que, à medida que a comunidade surda conquista maior espaço social, essa atividade voluntária começa a ser valorizada profissionalmente.

No meu caso e de alguns colegas IE que começaram a ter contato com a Libras na década de 90, não nos foi diferente. Mesmo que o meu contato inicial tenha sido em contexto religioso, foram as atividades voluntárias que acompanharam o aumento da participação dos surdos no espaço social. Logo, em resultado, o trabalho, mesmo que tímido da pessoa voluntária, passa a ter visibilidade no âmbito profissional, não apenas de uma pessoa que está presente por ser um conhecido do surdo, mas como alguém necessário naquele processo de comunicação.

A participação de surdos nas discussões sociais abriu possibilidade para a profissionalização dos intérpretes e para o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida que a língua de sinais passa a ser reconhecida, os surdos ampliam sua garantia de acesso a ela e como direito linguístico, e, conseqüentemente, a figura do intérprete vai se consolidando. Quanto mais a comunidade surda é respeitada, se envolve em atividades políticas e culturais e melhora seus níveis de escolarização, mais é exigido da formação e qualificação do ILS¹³ (LACERDA, 2014, p. 28)

Assim, como resultado dessas conquistas, a abertura para a profissionalização dos TILSP possibilita àquele que antes era voluntário a atuar profissionalmente, podendo sua atuação e formação serem um ponto de discussão importante nos movimentos da comunidade surda. É no aporte da Educação Especial que buscarei, portanto, discorrer sobre o profissional que foi institucionalizado para atender à demanda da pessoa surda na educação.

O resultado de movimentos das pessoas surdas e de TILSP surge antes da lei que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e antes do lei que reconhece a profissão do TILSP. Um exemplo é a

¹¹ Neste capítulo, a institucionalização do intérprete educacional é considerada na perspectiva de como os documentos oficiais reconhecem e colocam esse profissional no contexto educacional para a inclusão de sujeitos surdos, problematizando como isso ocorre e é destacado nos documentos.

¹² Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais-Português

¹³ Intérprete de Língua de Sinais

realização do primeiro Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, em 05 e 06 de agosto de 1988, no Rio de Janeiro, promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). O objetivo do encontro foi se aprofundar sobre a atuação do intérprete de Libras, levantar a necessidade da sua presença e suas funções junto à comunidade surda.

Lacerda (2014), ao explanar sobre o intérprete que atua no contexto educacional, exprime que

No contexto da formação de ILS, coloca-se pela política educacional vigente em várias partes do mundo a questão do Intérprete Educacional (IE), de sua formação e de seus modos de atuação. O termo “intérprete educacional” é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. Em certos países ainda há a preocupação em diferenciar, de forma mais saliente, a atuação do ILS daquela dos profissionais que atuam no espaço educacional (na Itália, por exemplo, o profissional que atua no espaço escolar não é chamado de intérprete, mas de assistente de comunicação) principalmente por tratar-se de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua formação. (LACERDA, 2014, p. 33).

No Brasil, o debate sobre esse profissional começa a se ampliar na década de 1990, quando a educação em uma perspectiva inclusiva toma outras proporções a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). O documento surge como marco inicial do movimento de inclusão, do qual o Brasil é signatário. No país, esta declaração teve reflexos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), ao considerar que as escolas regulares deveriam se preparar para dar condições de acessos e permanências aos alunos com necessidades especiais.

Neste momento, o termo Intérprete Educacional (IE) não aparece, assim, nomeado nos documentos, mas os apontamentos para a necessidade de um profissional especializado e institucionalizado, que contribuam para a inclusão do aluno usuário da Libras no contexto educacional, são colocados.

Quando em 1997, o Ministério da Educação (MEC), no documento *A Educação de Surdos* (BRASIL, 1997), reconhece que a necessidade da institucionalização do intérprete no contexto educacional “[...] deve está centrada no atendimento a todas as pessoas surdas que necessitam romper os bloqueios de comunicação com o objetivo de integrar surdos e ouvintes, facilitando a comunicação entre ambos” (idem, 1997, p. 275). Neste mesmo documento, são realçados aspectos favoráveis e desfavoráveis da presença do intérprete em sala de aula. Eis, à frente, uma parte do elenco dos pontos favoráveis:

Aspectos favoráveis:

- o aluno surdo aprende de modo mais fácil o conteúdo de cada disciplina;
- o aluno surdo sente-se mais seguro e tem mais chances de compreender e ser compreendido;
- o processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para professor e alunos;
- o professor fica com mais tempo para atender aos demais alunos;
- a LIBRAS passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada;
- o aluno surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo inclusive seu aprendizado da língua portuguesa (falada e/ou escrita) (BRASIL, 1997, p. 306).

Interessante considerar que atualmente encontramos muitas pesquisas que também consideram que a presença do intérprete em sala de aula favorece muito o processo formativo do aluno, contribuindo para a comunicação dele com o professor e ampliando o destaque para a segunda língua naquele ambiente: a Libras.

Entretanto, dá-se a entender nos pontos favoráveis que o intérprete é o responsável pelo aluno surdo, enquanto o professor continuaria dando atenção aos demais alunos. Dizer que o “[...] processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para professor e alunos” (idem, 1997, p. 306), indica que o intérprete tem a responsabilidade de ensinar o sujeito surdo, que, nesta configuração, parece não ser aluno do professor regente. Em relação aos pontos ditos “desfavoráveis” no documento:

- o intérprete pode não conseguir passar o conteúdo da mesma forma que o professor;
- o aluno não presta atenção ao que o professor regente diz, porque está atento ao intérprete;
- há necessidade de pelo menos dois intérpretes por turma porque a atividade é exaustiva;
- os demais alunos ouvintes podem ficar desatentos, porque se distraem olhando para o intérprete;

- o professor regente pode sentir-se constrangido em estar sendo interpretado;
- o professor não interage diretamente com o aluno (BRASIL, 1997, p. 306).

Logo, observamos questões muito pertinentes nos pontos citados que atualmente também são debatidos pelos IE: o que seria o “passar o conteúdo” pelo intérprete; a necessidade e importância do revezamento diante da atividade exaustiva do processo de interpretação; e da interação com o aluno se restringir apenas ao intérprete? Ter mais um profissional além do professor é colocado com um certo incômodo quando é dividida a atenção da turma sobre a pessoa que está interpretando.

Os pontos favoráveis e desfavoráveis citados no documento nos mostram que ocorrem situações em sala de aula que, tendo apenas a presença do IE, não se efetivam às práticas de inclusão, visto que são necessárias outras políticas públicas que o contemple na sua especificidade, e, conseqüentemente, que levem em consideração as demandas de atuação do profissional IE.

É, em tal grau, necessário, que o professor regente e o intérprete realizem o planejamento em conjunto para definições das suas funções e limites; outro ponto que também é discutido na atualidade. Albres (2015), considerando a importância desse planejamento, relata que

Esses dois agentes, professor regente e intérprete educacional, vão construindo uma prática, inferindo, na dinâmica de inclusão escolar, uma solidariedade orgânica, ao compartilhar o planejamento, a mútua formação em serviço; os profissionais ressignificam valores e ações conforme seus próprios referenciais. (ALBRES, 2015, p. 32).

Evidentemente, o professor e intérprete possuem responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Portanto, o planejamento do ensino e do processo de interpretação precisa ser a base para o trabalho colaborativo, posto que, mesmo tendo em cada área seus referenciais específicos de ensino e interpretação. Esses profissionais podem, ainda, ressignificar os valores e ações no contexto educacional quando constroem uma prática de cooperação, entendendo as demandas de cada um. Sobre a cooperação, Sennett (2013) considera que

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas a cooperação torna-se um grande esforço. (SENNETT, 2013, p. 9).

A cooperação entre o professor e o intérprete possibilita uma dinâmica que pode compensar o que falta em um, e não no outro. Esse ato de partilhar e cooperar precisa ser desenvolvido e aprofundado para que “comportamentos rotineiros” de distanciamento entre a prática desses dois profissionais não causem prejuízos para a atividade nem de um nem do outro, e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

É recorrente o destaque de que, para a inclusão do aluno, o professor precisa desenvolver um plano de ensino que contemple o sujeito surdo na sua especificidade. Porém, é importante colocar que o IE também precisa desenvolver seu plano de interpretação que só será possível quando ele e o professor desenvolvem o que Sennett (2013) destaca como *habilidades dialógicas*.

[..] existem habilidades sociais mais sérias. Elas podem percorrer toda a gama de ações implicadas em ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergências e de gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil. Todas essas atividades têm o nome técnico: chama-se “habilidades dialógicas”. (idem, 2013, p. 17).

Portanto, questões terminológicas de determinado conteúdo, aprofundamento da temática que não fez parte da sua formação inicial, dinâmica em sala de aula e revezamento são alguns dos pontos relacionados ao trabalho do IE, que podem ser considerados no momento do planejamento do professor.

Ao mesmo tempo, questões relacionados à Libras, às formas de ser, de se enxergar e se relacionar com o mundo pelo sujeito surdo, e como se dá o processo de tradução e interpretação, também são pontos que podem ser considerados no planejamento do IE. Essa cooperação, aliás, por meio das *habilidades dialógicas*, criam “[...] ações implicadas em ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergências”

(idem, 2013, p. 17) e incitam um outro modo de desenvolver práticas em uma dinâmica que favoreça à potência da atuação de todos em sala de aula.

Dessa forma, o destaque que faço sobre os pontos apresentados no documento do MEC - *A Educação de Surdos* (BRASIL, 1997) - é o de observar que o IE já tinha presença na educação de surdos e que as demandas que envolvem sua atuação, nesse contexto, já eram consideradas antes da legislação específica que reconhece a Libras e da lei que reconhece a sua profissão, que surgiu a partir do ano 2002¹⁴.

Mesmo se passando mais de 20 anos da publicação do documento, é notório perceber que os pontos considerados ainda são questões em discussão pelos IE, principalmente quando não são considerados claramente pelo Poder Público, que, de alguma forma, não evidencia o interesse nas demandas que surgem dessa atuação no contexto educacional, mesmo em se tratando de um profissional institucionalizado.

Em 2001, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº. 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O inciso IV, do artigo 8º, ao apresentar os diferentes tipos de apoio pedagógico, se refere à atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis. Nesse contexto, eram os professores que desempenhavam o papel de intérprete de língua de sinais.

No ano 2000, por sua vez, a Lei nº. 10.098 (BRASIL, 2000), estabeleceu normas gerais para a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência¹⁵ e mobilidade reduzida. Mesmo não estabelecendo normas especificamente no contexto da educação, por tratar do tema *acessibilidade*, esta lei abre precedentes para que também na educação o surdo receba um atendimento acessível.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar

¹⁴ Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei de Libras e a Lei nº. 12.319, de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras.

¹⁵ Termo utilizado à época. Atualmente, usa-se *Pessoa com Deficiência*.

qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000).

É importante destacar que essa lei normatiza algo bastante problemático quando coloca, junto ao intérprete de linguagem de sinais¹⁶ e de guias-intérpretes, o intérprete de escrita em braile.

O profissional intérprete atua sempre com um par linguístico que, neste caso, nos referimos às Libras e Língua Portuguesa. Diferente destas duas linguas, o braile é um código. Em sendo assim, como nomear o profissional que atua com o braile como um intérprete, se ele não trabalha com um par linguístico?

Neste caso, sua atuação está atrelada a transcrever ou escrever em braile direto a Língua Portuguesa. Percebe-se uma confusão do sentido dado a Libras ao colocá-la no mesmo nível de um código, e, como efeito, sobre a especificidade do profissional intérprete e guia-intérprete de Libras-Português.

Em 2002, outro documento oficial que coloca a inclusão do sujeito surdo em evidência é a Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), mais conhecida como a Lei de Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão de comunidades das pessoas surdas no Brasil. Nesta lei, o intérprete não é pontuado. A partir desse reconhecimento enquanto língua, novos procedimentos referentes aos profissionais que atuarão na área de educação dos surdos são descritos.

Em uma pesquisa realizada por Albres (2015), em 30 documentos analisados de quase 20 anos de publicação para se verificar a ocorrência ou não dá indicação sobre o intérprete ou IE, a pesquisadora encontra que, em 2003, surgiu a primeira ocorrência do termo *Intérprete Educacional* (IE) em documento do MEC. Esse documento é um livro lançado para formação de educadores. No entanto, das 30 publicações

¹⁶ Termo utilizado antes da Lei de Libras.

levantadas pela pesquisadora, apenas esta é destinada especificamente aos IE (BRASIL, 2003).

Assim, com a finalidade de definir e normatizar outros procedimentos referentes aos profissionais que atuarão na área de educação dos surdos, em 2005, o Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005) detalha a formação e área de atuação desse profissional. No capítulo IV do referido decreto, inciso III, especifica-se que uma forma das instituições federais garantirem o atendimento educacional especializado e “[...] o acesso à comunicação, à informação e educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, é ter na sua organização escolar o ‘tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa’” (BRASIL, 2005).

O capítulo seguinte trata de forma mais extensa sobre esse profissional, visto que se estabelecem pontos sobre sua formação. No artigo 23, do capítulo VI, diz que

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Nota-se que, todavia, diferente dos documentos citados anteriormente, é no Decreto nº. 5.626/05 que o termo tradutor aparece junto ao de intérprete, especificando o serviço que as instituições de ensino devem proporcionar ao aluno surdo. Indiretamente, esses documentos já apontavam potências para discutir o intérprete educacional nos estudos da tradução.

Posteriormente, em 2008, após a Lei de Libras, o documento da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, instituiu o atendimento educacional especializado mencionando o intérprete de Libras como o profissional que atuará no processo de inclusão de alunos surdos.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como

segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008).

Em 2010, a Lei nº. 12.319 reconhece a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras e apresenta as atribuições do profissional no exercício de suas competências. Ao regulamentar a profissão de intérprete, esta lei se coloca como possibilidade de atuação para esse profissional de forma mais enfática quando do contexto educacional.

Por meio de processos seletivos na educação, os intérpretes de Libras são contratados como IE, conforme legislação específica, sendo um dos requisitos mínimos para que o aluno surdo seja incluído. Esse profissional atua nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares, traduzindo e interpretando também nos processos seletivos, concursos públicos e apoiando na acessibilidade de serviços e atividades-fim das referidas instituições (BRASIL,2010).

Assim, Xavier (2012) reforça a posição do intérprete de Libras institucionalizado no contexto educacional ao citar as leis e documentos que o referenciam, pois

Os surdos, após esse acontecimento de caráter legislativo, passaram a ter respaldo para serem entendidos como sujeitos que têm a construção da sua subjetividade por meio de experiências visuais. Diante desse quadro atual, o profissional que ganha visibilidade é o intérprete de Libras. Este é quem será responsável por versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras nos diversos contextos em que os surdos transitam no contato com ouvintes. (idem, 2012, p. 27).

Nas atuais configurações, a educação especial leva em consideração as especificidades dos alunos surdos. Eles estão localizados na grade de inteligibilidade da inclusão. Nos documentos e leis citados, identifica-se algumas referências que colocam o profissional intérprete de Libras na atuação institucionalizada no contexto educacional para acesso a serviços na educação pelo surdo: *facilitar qualquer tipo de comunicação, permitir o acesso a comunicação, a informação e educação, proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras, serviços de tradutor/intérprete de Libras.*

Portanto, a garantia de direitos para a comunidade surda é destacada nos documentos apresentados e a presença do IE está dada como resposta a políticas educacionais direcionadas a esses sujeitos. Entretanto, identifica-se uma carência de ações e posicionamentos outros, para além de colocar o IE nesse contexto.

Se o Estado garante em salas de aulas a presença do IE para atender à acessibilidade, por que se preocupar com as lutas surdas por uma educação bilíngue? Por outro lado, existindo uma preocupação por uma educação bilíngue, por que se preocupar com a valorização do IE? Essas questões podem ser facilmente aplicadas a qualquer grupo que necessite da presença de um tradutor e intérprete para que o acesso aos direitos sejam garantidos.

Todavia, a palavra *acesso* pode ser uma cilada à medida que, com este termo, as políticas públicas na área da educação não sejam de fato construídas e implementadas. Em casos de minorias linguísticas, por exemplo, o *acesso* à educação pela via do intérprete não garante a aprendizagem quando se tem formatado um currículo para as majorias falantes da língua oficial do país. Não garante a este sujeito, das minorias linguísticas, por exemplo, aulas faladas em sua língua, seja em Libras, seja em qualquer outra, como no caso do Pomerano, ou mesmo em uma das línguas indígenas¹⁷.

¹⁷ No estado do Espírito Santo (ES), há municípios onde essas línguas são utilizadas regularmente e, por isso, há pesquisas muito importantes na direção da educação dessas minorias. Por exemplo, no ES, reside a maior colônia pomerana do Brasil e as discussões sobre educação bilíngue para esses grupos no interior do Estado se assemelham muito à discussão da educação bilíngue para surdos. Ou seja, intérpretes no lugar de políticas educacionais que respeitem a cultura desse povo.

5 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA INTERPRETAÇÃO COMUNITÁRIA

Para entendermos onde está localizada a interpretação educacional nos tipos de interpretação, é importante recorrer aos Estudos da Tradução, neste momento, a fim de evidenciarmos a importância do diálogo entre as duas áreas: a da Educação com a da Tradução. Conforme Santos (2015) enfatiza,

[...] a esfera comunitária (contexto educacional) oferece riquíssimas contribuições para a atuação de intérpretes de Libras/Português. Talvez, essa articulação entre o serviço de interpretação de Libras/Português e o contexto educacional a partir da esfera comunitária possa soar estranha para os profissionais que trabalham no contexto escolar, mas se constitui em um forte argumento de colocar em diálogo campos (Educação e Estudos da Tradução) até então pouco explorados. (SANTOS, 2015, p. 131).

Provavelmente para os profissionais que atuam no contexto educacional, o profissional TILSP surgiu apenas diante de uma demanda educacional. Entretanto, os estudos que envolvem a tradução e a interpretação possuem pesquisas nos Estudos da Tradução e Interpretação, e sua aproximação com a Educação contribuiu para problematizar as questões que envolvem o ato tradutório e interpretativo, além de ampliar o diálogo sobre a atuação desse profissional.

Após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1919, na Conferência de Paz de Paris, a atividade de interpretação passou a receber atenção que até então não era visível. Foi neste evento que a interpretação se destacou nas negociações entre os líderes aliados presentes. Em resultado, os treinamentos para a interpretação consecutiva, as primeiras pesquisas em interpretação e o estabelecimento de organizações profissionais “[...] estabeleceram-se como um corpo profissional com membros associados de várias partes do mundo” (QUEIROZ, 2011, p. 34).

Em sua obra *Introducing Interpreting Studies*, Franz Pöchhacker faz uma revisão sobre tradições de enfoques de pesquisa ou paradigmas, que emergiram do campo dos estudos da interpretação desde os anos setenta, quando a interpretação se estabeleceu como um campo de pesquisa acadêmica. Pioneiramente, nos anos 70 e 80, Seleskovitch e Lederer, ambas da *École Supérieure d'Interprètes et Traducteurs*, postulavam a interpretação não como uma operação nas línguas e entre elas, mas como um processo de criação de sentido baseado no conhecimento, o que foi chamado pelos autores de *Interpretative Theory of Translation* ou *IT Paradigm*. Em seguida, entre o final da década de 1970 e a década de 1990, Moser-Mercer e Gile – e, logo após, Fabbrò e Gran – aspiravam outros

padrões de pesquisa científica. Esses autores abordavam a interpretação com foco no processo cognitivo que a envolve e incluem conceitos e métodos de outras disciplinas, particularmente das ciências cognitivas e da neurolinguística. Pöchhacker o chamou de Cognitive Processing and Neurolinguistic ou CP and NL Paradigms. (QUEIROZ, 2011, p. 34).

Queiroz (2011) apresenta historicamente, convocando teóricos dos Estudos da Tradução, como a interpretação se estabeleceu como “[...] um processo de criação de sentido baseado no conhecimento” (QUEIROZ, 2011, p. 34), nos anos 70 e 80, e de outra abordagem dada à interpretação, porém “[...] com foco no processo cognitivo que a envolve e incluem conceitos e métodos de outras disciplinas, particularmente das ciências cognitivas e da neurolinguística” (QUEIROZ, 2011, p. 34), já no final da década de 1970.

Porém, diferente de entender e explicar o processo de interpretação com o foco na atividade mental do intérprete, no final dos anos 80, uma nova abordagem se apresenta.

Vermeer e Reiss (1984/2000), inspirados no trabalho de Kade (1968), formularam a Teoria do Escopo, em alemão Skopostheorie. Esta abordagem funcional sugere que o tradutor/intérprete produza um texto novo que satisfaça as expectativas culturais dos receptores alvo de textos e crie um texto que funciona para servir de forma consistente um determinado propósito (skopos), uma intenção comunicativa compatível com a do original. Assim, desde que seja fiel ao escopo do texto, o tradutor tem liberdade para produzir um texto novo e autêntico. A partir desta concepção, o tradutor não é somente um reproduzidor do texto, mas se autoriza na produção de um novo texto. Outra preocupação deste paradigma tem sido a forma como as partes comunicativas interagem a partir de suas posições socioculturais. (PÖCHHACKER apud QUEIROZ, 2011, p. 35).

Essa nova perspectiva sugere a produção de um novo texto pelo tradutor/intérprete, que tenha por foco “[...] as expectativas culturais dos receptores alvo de textos” (PÖCHHACKER apud QUEIROZ, 2011, p. 35). Assim, as posições socioculturais dos envolvidos na comunicação recebe destaque nessa abordagem na qual os aspectos sociais e culturais de uma realidade sejam contemplados no processo de tradução. É apresentada, enfim, uma nova abordagem em que o discurso dialógico é baseado na interação.

A demanda por interpretação dialógica no âmbito comunitário surge em alguns países com imigrantes, que chegam com fluência apenas da sua língua materna, geralmente uma língua minoritária, de acordo com o país que os recebe. Em sendo assim, a partir da década de 80, pesquisas que focam nas interações dialógicas na interpretação surgem levando em consideração o aumento dos direitos de povos falantes de línguas minoritárias, que encontraram dificuldades em ter acesso a serviços públicos e em alcançar seus direitos, especificamente nas áreas educacional, jurídica e de saúde. Jesus (2017) complementa.

O panorama das pesquisas desenvolvidas atualmente aponta que o campo dos estudos da interpretação expande a partir desse período o seu leque de interesse científico para além do processamento cognitivo do tradutor, passando a incluir temas envolvendo as expectativas comunicativas do público-alvo, o contexto situacional e o ambiente sociocultural. Apesar disso e mesmo diante das necessidades dos cenários internacionalizados, “o relativo sucesso dos serviços de interpretação se apresenta como uma importante questão de pesquisa tanto no contexto comunitário, quanto no internacional” (JESUS, 2017 p. 68).

Para entendermos como se dá a interação dialógica presente na interpretação comunitária, é válido buscarmos como os Estudos da Tradução definem o tipo de interpretação que ocorre no nível intrassocial.

Pöchhacker (apud Queiroz, 2011) sugere a diferença entre o intérprete intrassocial, também chamado de comunitário, e o de conferências. Para o autor, enquanto a atuação em conferências pelo intérprete indica uma interação multilateral, *um-para-muitos e monológico*, na interpretação intrassocial/comunitária a atuação é bilateral, *diálogo face a face e dialógico*. Outrossim, com essa especificidade, a Interpretação Comunitária emerge. Queiroz (2011), ao citar Pochhacker, pondera que

Pöchhacker (2004) sugere algumas diferenças do espectro conceitual da interpretação intrassocial e internacional. Interpretação comunitária, social, cultural, de ligação, ou ainda de serviço público são alguns dos termos usados para alcinhar a atividade dos intérpretes que atuam em interações de diálogos intrassociais, especialmente os que ocorrem em encontros em que os participantes negociam direitos e deveres. (apud QUEIROZ, 2011, p. 37).

De acordo com o conceito de interpretação comunitária, há uma interação bilateral, de forma dialógica face a face, na interpretação junto à uma comunidade. Essa interação dialógica, intrassocial, nos indica que a relação entre o profissional, na

interpretação comunitária, possui um sentido diferenciado para com o sujeito surdo - no caso deste trabalho - de forma que o acesso aos serviços públicos contemple o usuário da língua de sinais durante seus processos nas áreas de educação, saúde e em contextos jurídicos.

Roberts (apud Queiroz, 2011) apresenta alguns pontos importantes que justificam a Interpretação Comunitária, tais como:

[...] um intérprete comunitário se diferencia dos demais tipos de intérpretes porque:

I) intérpretes comunitários servem primeiramente para assegurar o acesso a serviços públicos, e é então provável que seu trabalho esteja ligado a contextos institucionais;

II) eles estão mais aptos para interpretar interações de diálogos do que discursos;

III) rotineiramente interpretam “de” e “para” ambas ou mais línguas faladas no âmbito de trabalho;

IV) a presença do intérprete fica muito mais evidente no processo de comunicação do que as interpretações de conferência;

V) um número de línguas, sendo muitas delas línguas minoritárias, que não são a língua ou em nenhum país, são interpretadas no nível comunitário, diferentemente do número limitado de línguas falado em trâmites do comércio e diplomacia internacional feita por intermédio do intérprete acompanhante ou de conferência; e

VI) o intérprete comunitário é frequentemente mencionado como um “advogado” ou “mediador” cultural, função esta que vai além do tradicional papel neutro do intérprete (apud QUEIROZ, 2011, p. 37).

O primeiro item que diferencia o intérprete comunitário dos demais é sua existência para assegurar o acesso a serviços públicos, e, por isso, é provável que estejam ligados a uma instituição. Sendo uma interpretação intrassocial, dialógica, face a face, para Roberts (apud QUEIROZ, 2011, p. 37), os que atuam nessa esfera estão mais aptos “para interpretar interações de diálogos do que discursos”.

Ainda outro destaque é de que a atuação desse intérprete “[...] fica muito mais evidente no processo de comunicação do que as interpretações de conferência” e é “mencionado como um “advogado” ou “mediador” cultural, função esta que vai além do tradicional papel neutro do intérprete””. Referente o surgimento dos Estudos da Interpretação, Jesus (2017) apresenta.

É apenas no ano de 2002, com a publicação do livro *The Map* (WILLIAM; CHESTERMAN, 2002), que a área dos Estudos da Interpretação aparece mapeada e devidamente referenciada como um campo de pesquisa em

Estudos da Tradução (Vasconcellos e Junior, 2009). Além disso, outras áreas interseccionadas nesse mapa, tais como a Avaliação de Qualidade de Tradução, Ética da Tradução, Terminologia e Glossários e o Profissional de Tradução fundamentam nossa argumentação a respeito da necessidade de discussão sobre o processo de Interpretação em Contextos Comunitários. No que se refere aos estudos Interpretação em Contextos Comunitários, Vasconcellos e Bartholamei Junior (2009) mencionam o crescente interesse a partir do ano de 2008 verificado nas publicações da St. Jerome Publish, cujos temas da interpretação de diálogo e interpretação de serviços públicos têm sido discutidos por alguns dos renomados teóricos da área. No Brasil, o interesse pela tradução e interpretação comunitária em Libras é recente. (JESUS, 2017, p. 66)

Em alguns países, os movimentos étnicos e migratórios impulsionaram o estabelecimento de leis para que o usuário, que não se comunica na língua oficial do país, tenha um intérprete para acesso a setores públicos.

Na Austrália, movimentos étnicos a favor dos povos nativos australianos foram condutores mais decisivos no desenvolvimento de leis de acesso à linguagem, enquanto que, nos Estados Unidos, movimentos migratórios conduziram a formação de leis desse tipo. No Brasil, a lei assiste os não-falantes de português a fim de que se comuniquem em cenários jurídicos; no entanto outros cenários, tais como os educacionais (com certas exceções no par de línguas Libras-Português) e médico-hospitalares, ainda estão à margem das atenções tanto de iniciativas institucionais como na investigação científica sobre a temática. (QUEIROZ, 2011, p. 26).

No Brasil, em cenários jurídicos, o profissional que atuará como intérprete para não-falantes de português, em atividades legais e comerciais, por meio de um tradutor público comercial, é chamado também de *tradutor juramentado*. Além deste cenário de atuação, existe a do contexto médico-hospitalar, em que o intérprete é chamado de *intérprete-médico*. Ainda em outro contexto, com demanda por serviço de interpretação comunitária, é a *educacional*.

A presença de intérprete do par linguístico Libras-Português é mais destacada no contexto educacional aqui no Brasil. Com o objetivo de atender à demanda de inclusão de alunos surdos brasileiros, a partir do Decreto nº. 5.626/05, são promovidos cursos de formação em nível de graduação e em ensino técnico para fluentes de Libras/Português, bem como o exame de proficiência para o uso e tradução e interpretação da Libras, até o ano de 2015.

Este mesmo decreto, que legisla sobre a atuação do intérprete de Libras, especifica que a língua de sinais deve ser difundida pelo poder público nas áreas educacional e de saúde, seja tendo intérpretes de Libras, seja capacitando outros servidores para realizar a interpretação.

No entanto, mesmo que identifiquemos a legislação referente à formação e atuação do profissional intérprete de Libras, é imprescindível destacar que ainda permanece a margem de iniciativas institucionais quando não são problematizadas e pensadas as soluções das questões que envolvem: formação, remuneração, sua função e condições de trabalho, elementos tão reivindicados pela categoria de profissionais. Ao analisar a interpretação em Libras no Brasil, Jesus (2017), considera.

De um modo geral, em se tratando da interpretação em Libras, o Brasil ainda tem muito que avançar, visto que a própria regulamentação da profissão do tradutor e intérprete de Libras-Português entra em vigência apenas no ano de 2010. Daí a inovação desse campo acadêmico, pois há a crescente necessidade das instituições públicas assegurarem os direitos constitucionais de assistência e acessibilidade às pessoas surdas no âmbito dos serviços públicos, visto que as situações envolvendo conflitos interculturais, intralinguísticas e sociais são cada vez mais frequentes (JESUS, 2017, p. 67).

O IE, como profissional da interpretação comunitária, atua em um ambiente escolar (local) juntamente com a equipe pedagógica. Logo, o trabalho em conjunto tem por finalidade atender ao sujeito surdo nos processos de ensino aprendizagem. Porém, mesmo tendo funções diferentes, o professor e o IE podem atuar de forma colaborativa para que a mediação dê atenção às especificidades do membro de uma comunidade usuária da língua de sinais - o aluno surdo. Assim, a construção de uma prática de planejamento compartilhado favorece ao trabalho de colaboração e reconhece o IE como mediador importante nesse processo, pois o intérprete comunitário é aquele que contribuirá para o acesso a serviços públicos no cenário educacional.

A interpretação em sala de aula ou em outros ambientes no contexto educacional coloca o IE constantemente em contato com o sujeito surdo, professores e demais alunos e funcionários da escola, o que naturalmente permite uma relação dialógica, face a face na mediação do par linguístico Libras-Português. A fala do professor em

língua portuguesa é interpretada em Libras e direcionada ao aluno, ou vice e versa, com o objetivo específico de promover o ensino de determinado conteúdo. Conforme Rodrigues e Santos (2018),

Nesses contextos, a atuação principal tem caráter dialógico, já que o profissional realiza certa mediação social em interações face a face de falantes de distintas línguas. Além disso, muitos profissionais não só viabilizam a interação, mas se envolvem com a defesa de direitos, com o apoio às minorias, às comunidades estrangeiras, assim como com a militância em prol do reconhecimento, da aceitação e do respeito à diversidade linguística e cultural (RODRIGUES e SANTOS 2018, p. 5).

Portanto, os diálogos, as interações, os processos de ensino demandam diariamente um contato específico com o profissional que mediará a comunicação e que também participará das ações pedagógicas juntamente com a equipe de ensino, reforçando seu papel como IE.

Voltemos aos pontos apresentados por Roberts (apud QUEIROZ, 2011), que justificam a Interpretação Comunitária em que percebemos a relação dialógica na atuação do IE, no contexto da educação de surdos:

[...] um intérprete comunitário se diferencia dos demais tipos de intérpretes porque: I) intérpretes comunitários servem primeiramente para assegurar o acesso a serviços públicos, e é então provável que seu trabalho esteja ligado a contextos institucionais. (QUEIROZ, 2011, p. 37).

Logo, a instituição do IE o identifica como pertencente à interpretação comunitária, principalmente por sua relação com o surdo e também porque sua institucionalização é colocada pelo Estado para que os sujeitos de uma comunidade, usuários de uma língua, tenham acesso aos serviços públicos disponibilizados, neste caso, as pessoas surdas usuárias da Libras.

Compreende-se, portanto, que a atuação deste profissional para o acesso a serviços públicos de saúde, educação e jurídica é nomeado de intérprete comunitário, mas que o significado desse tipo de interpretação não está relacionado ao pertencimento ou a uma comunidade. Seu significado está, enfim, em atuar para o acesso a serviços públicos em uma relação intrassocial.

No Reino Unido, a nomeação dada a esse tipo de interpretação é *Interpretação de Serviço Público*; no Canadá, de *Interpretação Cultural*; e, na Itália, *Mediatore (inter)culturale*. No Brasil, o termo utilizado é *Intérprete Comunitário*, e que, na sua maioria, atuam na área educacional, para que sujeitos surdos tenham acesso às educações básica e superior (QUEIROZ, 2011, p. 37).

A legislação brasileira, por colocar profissionais TILSP para atender nas áreas de educação, saúde e jurídica na realização de serviços públicos, alinha-se ao conceito do que é interpretação comunitária. Logo, automaticamente, a presença desse intérprete está dada como resposta a políticas educacionais direcionadas a esses sujeitos.

Entretanto, o significado de *interpretação comunitária* não necessariamente está atrelado ao seu pertencimento a uma comunidade. De acordo com os Estudos da Tradução, não é este contato que o adjetiva como intérprete comunitário, pois ele já está adjetivado, por prestar serviço público a comunidades minoritárias, sendo o mesmo processo para profissionais tradutores e intérpretes das línguas orais. Todavia, no seu processo de formação o profissional IE é motivado a ter contato e a pertencer à comunidade de sujeitos surdos.

Faz sentido perguntar o significado de *comunitário* influenciaria o grau de relação com a comunidade ou não. Sobretudo quando a comunidade surda faz o papel de reguladora do trabalho do IE. Não poderia a prática do IE ser atravessada por esse papel desempenhado pela comunidade surda? Quais os efeitos que o significado de *comunitário* adjetivando a *interpretação* cria nas relações entre o IE e a comunidade?

A partir da assertiva de que o “Estado está sumindo de nossa vista” (BAUMAN, 2003, p. 102), no sentido de que o Estado não chega para atender às demandas necessárias, o *comunitário* como adjetivo de *interpretação* não manteria a minoria naquele lugar ainda desprestigiado? Afinal, esse tipo de interpretação estaria ligado apenas à garantia de direitos públicos. E não como um lugar de cidadão como aqueles que não precisam desse serviço.

6 O SENTIDO DE COMUNIDADE: O INTÉRPRETE EDUCACIONAL COMO *ESTRANHO E ASSUNTO COMUNITÁRIO*

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vidente em si não o seja mais em si.(FOUCAULT, 2006, p. 180).

O objetivo dessa pesquisa é desentocar o pensamento e ensaiar a mudança. Desentocar no sentido de sair de algo fechado ou isolado como uma toca, a fim de se pensar de outro modo por meio do exercício do pensamento. Esse posicionamento é para problematizar a relação do IE com a comunidade surda por meio de uma crítica radical, efetuando uma virada para a transformação, um ensaio para a mudança.

Problematizar nos permite não ficarmos eternamente na condição de assujeitamento, mas sim de estarmos sempre em movimento, não em busca de uma verdade, mas de um deslocamento constante no exercício do pensamento, não para algo estável, único, como uma âncora firmada em algum lugar, mas para enxergar outras possibilidades de se ver o mesmo. É por meio da *crítica radical* que emana minha motivação para as análises desses efeitos.

Segundo Lopes e Fabris (2013),

Por **crítica**, entendemos uma forma de apreciação epistêmica e/ou epistemológica, estética ou moral sobre um tema, uma obra ou um acontecimento que se observa ou se analisa. Ela não é da ordem de um transcendente que paire sobre uma dada realidade, mas provém das crises que fazem desencaixar elementos que constituem uma racionalidade; isto significa que ela não está na exterioridade da racionalidade de onde emerge. Por **radical**, entendemos uma base, um fundamento ou uma raiz que permite conhecer conjuntos de práticas que, articuladas, possibilitam a emergência daquilo que se observa ou se analisa. Por **crítica radical**, portanto, entendemos a busca, na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidade daquilo que o determina. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13, grifo meu).

Fazer uma *crítica radical* está além da dicotomia do certo ou errado, melhor ou pior. É analisar um tema, acontecimento, por meio das “[...] crises que fazem desencaixar elementos que constituem uma racionalidade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13). Os

desencaixes são fundamentais para questionar acontecimentos e práticas “bem-encaixados” que, assim estando, não possibilitam olhar além do que está visível. É direcionar o olhar para as práticas, e que, analisando-as, possibilitará entender a emergência daquilo que se observa.

Sendo assim, o que pretendo neste capítulo é problematizar a relação do IE com a comunidade surda, a partir do difícil exercício da *crítica radical*, de como criamos efeitos para a atuação desse profissional. Neste momento, coloco “criamos” por entender que todos os envolvidos na área da língua de sinais, sejam surdo ou ouvinte, professor, TILSP, alunos e especialistas, criam sentidos que sustentam as práticas de condução deste profissional. As autoras complementam que

Foucault indaga sobre o exercício da crítica radical afirmando que ela não tem por propósito legitimar o que já se sabe, mas consiste em um empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 12).

Fazer uma *crítica radical* ao sentido que a comunidade dá à atuação do IE não significa ser contra a um dos dois, muito menos ignorar ou subestimar os muitos movimentos por eles organizados. Não se trata de ter uma postura contra ou a favor, mas de buscar entender os efeitos dessas relações com “[...] um empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 12). Segundo Veiga-Neto,

Fugidia, como uma potência do pensamento que nos faculta filosofar e problematizar infinita e indefinidamente, essa crítica tem sempre presente que nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho. (VEIGA-NETO, 2011, p. 26).

Portanto, assumo essa postura ao fazer a *crítica radical* para desentocar o pensamento e ensaiar a mudança, pensando de outro modo a relação do IE com a comunidade surda. Para isso, é importante compreender de que forma ele é considerado na comunidade.

6.1 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL COMO *ESTRANHO* NA COMUNIDADE

No exercício da *crítica radical*, é fundamental entender a palavra *comunitária*. Segundo Vannucchi (2004), a palavra *comunidade* tem sua origem no Latim. No substantivo *comunidade* vem embutido o adjetivo *comum*, do Latim *communis*, formado pela preposição latina *cum* mais o substantivo *munus*, que, em latim e em português, significa: encargo, compromisso, dever, tarefa (VANNUCCHI, 2004, p. 19).

Recorrendo ao dicionário Houaiss (2001), *comunidade* significa,

1 estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão; 2 concordância, concerto, harmonia (c. de aspirações) (c. de pontos de vista); 3 conjuntos de indivíduos organizados num todo ou que manifestam, ger. de maneira consciente, algum traço de união (a c. dos artistas); 4 conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico [...] 10 qualquer agrupamento populacional 10.1 grupo monástico ou outro qualquer grupo religiosos, com hábitos de vidas e ideais comuns, codificados numa regra; ordem, congregação, confraria [...] 12 conjunto de indivíduos com determinada característica comum, inserido em grupo ou sociedade maior que não partilha suas características fundamentais [...] 12.2 grupo de indivíduos que partilham interesses em comum [...] dentre outras definições.(HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 782).

Para o autor Zygmunt Bauman, a comunidade é onde todos possuem um entendimento em comum, na “[...] ausência do outro que é estranho” (BAUMAN, 2003, p. 104). Isso está relacionado a colocar sob suspeita o *diferente* que altera, prejudica ou ameaça a organização interna da comunidade, mantendo uma vigilância. Quando o outro, que é *diferente*, não se faz presente, causando surpresas desagradáveis, a suposta uniformidade não é ameaçada.

Em Alphonso Lingis (1994), a comunidade é concebida como um grupo constituído por vários indivíduos que têm *algo em comum* – uma linguagem comum, uma estrutura conceitual comum – e que constroem *algo em comum*” (p. 109).

Além de possuir *algo em comum*, a comunidade produz e é produzida por um discurso comum forte. Isso se dá na comunidade racional, caso específico de comunidade que

Lingis identifica. “A comunidade racional não é simplesmente constituída por uma provisão comum de observações, crenças em conjunto e máximas para ação, mas produz e é produzida por um discurso comum num sentido mais forte” (LINGIS 1994, p. 109).

Ser membro da comunidade racional torna as pessoas representantes “do discurso comum” como “agentes racionais” (LINGIS 1994). Ou seja, o discurso possivelmente será o que é definido pela comunidade e como membro de tal, exige-se que a pessoa fale sobre ela e por ela. O que importa é o que é dito. Para Lingis (1994), é esperado que os da comunidade falem de acordo com as regras e princípios do discurso de onde estão.

O autor dá seguimento ao considerar a comunidade e seus representantes do discurso comum.

Na comunidade racional somos, portanto, *intercambiáveis*. Não importa realmente quem diz alguma coisa, desde que o que é dito “faça sentido”. Assim a comunidade racional propicia aos indivíduos um modo de entrarem em comunicação, mas é um modo muito específico. É o modo “pelo qual alguém despersonaliza suas visões e intuições, formula-as em termos do discurso racional comum e fala como um representante – um porta-voz, equivalente a outros e intercambiável com outros – do que tem de ter sido”. (LINGIS 1994, 2013, p. 110).

Ser um membro da comunidade torna necessário que o agente racional esteja aberto a mudar suas visões e intuições para que não se prenda a observações por ele individualmente definidas, mas que tenha a disposição em transformá-las a partir do que lhe é familiar e apropriado à comunidade racional. Porém, como são identificados e nomeados *os de fora* da comunidade?

Ao se estabelecer uma comunidade, o ter *algo em comum* dos de dentro cria os que *são de fora*, visto que isso significa a ausência do outro que é diferente. Neste diapasão, as comunidades produzem seus próprios *estranhos*.

Biesta (2013), ao dialogar com Bauman considera uma lição importante: a de que em consequência do que é familiar, próprio, racional e apropriado, o *estranho* é produzido. Ou seja, enxergar o *estranho* é resultado do que vemos como familiar. Dessa forma, o *estranho* é produzido, enfatizando que esse processo não é uma categoria natural e sim, uma produção (BIESTA, 2013, p. 86).

Assim, para se entender o *estranho*, é fundamental relacionar seu significado às diferentes perspectivas de diferentes sujeitos na produção dos que *possuem algo em comum*. Em quais perspectivas podemos entender o *estranho*?

Na perspectiva dos ouvintes (não-surdos), o sujeito surdo pode ser lido socialmente como *estranho*. Contudo, na perspectiva da comunidade surda, podemos entender também que aqueles que não compartilham do mesmo discurso da comunidade, a partir da participação dos movimentos e lutas que favoreçam o respeito e a valorização da língua e dos direitos adquiridos, com o objetivo de manter o *algo em comum* dos de dentro da comunidade, como sendo considerados os *de fora*.

É nesta perspectiva que se apresenta o *estranho* como aqueles “que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BAUMAN, 2003, p. 200). Bauman (2003) enfatiza que, como a sociedade moderna se baseava numa visão pós-tradicional moderna, os *estranhos* produzidos não poderiam ter um lugar, por isso lidava-se com eles de maneira que fossem excluídos, mantendo-os distantes. Essa é a consequência de uma construção específica *dos de fora*, considerando-se diferentes dos de dentro em relação ao que lhe é apropriado, familiar, racional.

Pimenta (2017) se refere a *esses de fora* como os *não associáveis*, diferente dos *associáveis* na comunidade.

[...] todas as comunidades produzem seus estranhos, sejam eles membros não associáveis, como os ouvintes, ou mesmo os surdos que não sinalizam, por exemplo. Há uma desconfiança na comunidade em relação aos sujeitos que tentam se adentrar nesse lugar sem serem apresentados por um membro associável. Essa “desconfiança” é produzida a partir do incômodo com o não uso da LS por aqueles que procuram esse lugar (sendo ouvinte ou surdo oralizado). (PIMENTA, 2017 p. 49).

Assim, para a comunidade surda, os não-surdos tornam-se o *estranho ou não associáveis* quando não partilham dos mesmos interesses dela, sendo distantes e excluídos dos movimentos, o não familiar. Mas, seria esse distanciamento permanente?

No caso de filhos ouvintes de pais surdos, os coda, a aproximação sempre existiu, por estarem “dentro” da comunidade, conforme relatado pela IE, por fazer parte de uma família com vários membros surdos.

[...] como eu sou filha de pais surdos, pai, mãe, e meu pai tem uma irmã que é surda e tenho primos, parentes e tal, então essa questão de pertencer à comunidade sempre fez parte da vida da gente, e eu, pelo menos, cresci sem perceber que existiam duas comunidades, e é engraçado isso, no Letras/Libras, é que teve um dia que me deu um “click” e eu percebi que minha língua materna era Libras e que existia uma outra comunidade porque até então eu entendia que eu era pertencente ao mundo surdo e pertencia também ao mundo ouvinte, mas era tão comum pra mim estar nesses dois mundos, que eu nunca tinha parado pra pensar que eram dois mundos distintos pelo fato de entrar e sair deles várias vezes durante toda a minha vida, então transitar nos dois mundos não me fazia pensar que existiam duas línguas diferentes e que existiam duas comunidades diferentes. (INTÉRPRETE ANDRESSA)¹⁸.

Como sempre estiveram compartilhando dos momentos que envolvem a comunidade surda, recorrentemente, a estranheza de um não-surdo coda provavelmente não era identificada e destacada. O *algo em comum* com a aproximação familiar não necessariamente, neste momento, seria colocado como *estranho*, mas sim como familiar. Mas, e o não-surdo que não tem algum familiar surdo, a sua aproximação é possível? A IE que não possui parentesco com pessoas surdas, a partir de uma condição biológica, passou a ser vista de outra forma, talvez um pouco mais familiar, menos estranha.

[...] quando eu dizia que eu tinha perda auditiva o comportamento deles mudava e eles mudavam porque era como se “ah você é DA¹⁹” porque a estrutura é totalmente ouvinte, mas quando se falava dessa perda auditiva era como

¹⁸ Todos os entrevistados, surdos e intérpretes, estão identificados com nomes fictícios.

¹⁹ Deficiente Auditiva

se ele se identificasse “ela sabe como que é” mas a pergunta era sempre “mas como você oraliza?” e eu escuto bem porque no esquerdo eu não ouço nada, é zero mas o meu direito funciona muito bem e minha família toda me incentivou a falar a língua e eu tive influência da língua de sinais na minha família então eles “ah, porque ela é”...eles me entenderam assim e eu acho que isso foi um caminho que eu acabei usando pra me identificar com eles até eu me tornar uma intérprete e eles olhavam pra mim como parte da comunidade por eu ser deficiente auditiva e que tinha essa perda auditiva. (INTÉRPRETE LILIAN).

Para essa intérprete, sua condição de pessoa com perda auditiva foi um ponto importante para que ela fosse aceita por aquela comunidade. O familiar, no caso, a possível questão biológica, a aproxima. Entretanto, conseguir oralizar a coloca na posição de *estranha*, visto que, para eles, isso a diferencia da maioria da comunidade. Sobre essa possível diminuição do distanciamento, Pimenta (2017) destaca que

Há uma desconfiança na comunidade em relação aos sujeitos que tentam se adentrar nesse lugar sem serem apresentados por um membro associável. Essa “desconfiança” é produzida a partir do incômodo com o não uso da LS por aqueles que procuram esse lugar (sendo ouvinte ou surdo oralizado). Tal incômodo é minimizado quando esses sujeitos são apresentados à comunidade por um “agente racional”, quando se comprometem em aprender a LS e a se identificar com os outros ali presentes. (PIMENTA, 2017, p. 48).

É possível, portanto, a esses que antes eram distantes, que venham a se aproximar e demonstrar interesse em conhecer e se associar a aqueles que possuem *algo em comum*, a comunidade surda, e que, como resultado, sejam aceitos nesse espaço.

Não obstante, sua permanência ali os aproxima, ainda com limitações, visto que, por serem ouvintes, a experiência de serem surdos não é vivenciada, mesmo que ainda sejam capazes de falar sobre isso, como enfatizado pelos relatos do surdo e intérprete aqui entrevistados.

Primeiro, ele (o intérprete) não tem experiência de ser surdo. Não tem experiência de como é viver como surdo. Não tem a experiência das dificuldades de ser surdo. Não tem experiência de ter possibilidades de encontrar dificuldades, os problemas de pessoas que são surdas. Porque ele ouve. Ele não compreende o que é viver na surdez, no mundo sem som, sem audição. Porque é ouvinte. (SURDO LUIZ).

Eu não sinto a mesma coisa que eles e a experiência de um surdo e a percepção de mundo de um surdo e aquisição de qualquer informação é diferente da minha, então eu acho que eu não posso representar aquilo que eu realmente não senti, aquilo que a minha perspectiva com o mundo pode talvez atrapalhar alguma coisa. (INTÉRPRETE THIAGO).

A estranheza se mantém, mas não como os distantes da comunidade, porque é possível uma aproximação de interesse entre ambas partes - a do surdo e não-surdos -, neste caso, do intérprete. O objetivo dessa aproximação, quando relacionada a atuar como profissional, por exemplo, é aceitável e incentivado por membro surdo da comunidade, principalmente se isso trará uma fluência no uso da Libras, conforme o relato a seguir:

[...] é importante ele ter contato com a comunidade surda porque ele precisa se apropriar. Porque o surdo não usa os sinais igual os ouvintes aprendem, é diferente. Com o contato todo dia ele se apropriará do jeito de ser surdo, da identidade, conhecerá a cultura surda, os sinais junto com a expressão, tudo junto entendendo o jeito de ser surdo. O surdo o verá e entenderá que está muito bem. Se ficar apenas no interesse pelos sinais, os surdos verão a interpretação e perceberão que não tem sentido, parecendo que não conhece língua, a essência, faltando algo. No contato com a comunidade surda, a sinalização será própria do surdo. (SURDA MÁRCIA).

Então, podemos entender os IE nesse processo de entrada na comunidade, posto que se apropriam do discurso comum interno àquela, entendem e usam a Libras, compreendem a forma do sujeito surdo enxergar e lidar com o mundo e fazem parte dos movimentos em prol da segurança na comunidade surda diante do que o Estado não supre.

Por isso, entrar na comunidade, é preciso ter ligação. A comunidade precisa ver isso na pessoa. Isso parece um ritual. Em qualquer comunidade, isso ocorre, tem um território, não o conceito em geografia, mas virtual, simbólico. Na comunidade, uma pessoa chega e é avaliada. Ele é bem-vindo à comunidade? Ele fará o que nós também desejamos? Igualmente, na política. Se percebermos que não é uma boa pessoa, ele não é bem-vindo. Se outra pessoa é alguém que ajuda, luta juntamente e defender a causa, tal pessoa entra para a comunidade. Mas, a comunidade é que decide sobre ele. Quem decide? Os surdos é que decidem sobre ele. (SURDO LUIZ).

O IE tem contato com a comunidade surda e pode vir a se tornar um membro dela. Nos seus locais de atuação, são identificados como o conhecedor da comunidade, seus anseios, movimentos, incômodos, e, quando solicitados de alguma maneira, posicionarem-se, tornam-se repetidores de discursos convencionados na comunidade e fortalecem os movimentos internos a ela.

É possível reconhecer o papel do IE na constituição e manutenção da comunidade surda. Para tanto, a intérprete entrevistada destaca esse papel.

[...] porque a gente mostra que o aluno tem potencial e esse aluno pré-linguístico que eu tô com ele hoje e ele tem potencial e se não fosse a questão somente da troca e da mediação ali ele não sairia da estaca zero de como ele chegou na escola, então as pessoas me veem como representante porque existe um indivíduo surdo e aí a gente tá passando, não só passando o conhecimento mas uma vivência e uma visão de mundo pra eles. (INTÉRPRETE LACY).

Ao mediar a comunicação entre o sujeito surdo e ouvinte, o IE não apenas contribui para que o surdo se expresse e seja compreendido. Ele propicia a esse sujeito uma voz muito específica, a voz da comunidade legitimando certos modos de falar sobre ela e deslegitimando outros modos de falar. Estar nessa posição torna o ouvinte um *não estranho?*

Como possível membro da comunidade, o intérprete reproduz também os anseios desta, despersonalizando suas próprias “visões e intuições” como sujeito ouvinte que tem “em comum” a utilização da língua de sinais. Entretanto, permanecem na condição de *estranhos* no nível de serem pessoas diferentes, não apenas referente à materialidade do corpo, que se encontra na condição de ouvir ou não, mas referente a como essa questão influencia a forma de ser e estar no mundo. Ou seja, são membros da comunidade surda, os não-surdos, por isso, nessa perspectiva, os IE ouvintes são os *estranhos* nessa comunidade.

Esse processo de possível transição é o mesmo vivido pela pesquisadora Pimenta (2017), como ouvinte na comunidade surda, que, ao problematizar quem é o *Nós*, os

surdos, e *Eles*, os intérpretes, a coloca na posição de *estranha-associável*. Em sua pesquisa, ela apresenta como se deu seu contato com a comunidade até o momento em que é aceita, mas que isso não a tira da posição de estranha.

As arestas do passado refletem nos demais membros de uma comunidade. Eles têm, em seus antecessores, produtores de uma história que trazem marcas da limitação do uso da LS²⁰ nos ambientes sociais que têm uma característica audista²¹ como marca. Tais marcas são passadas de uma geração a outra em um discurso que se perpetua. Daí, perguntamo-nos sobre por que é tão difícil ser aceito em uma comunidade, onde eu não me conecto nas tramas da rede produzida por seus membros? Isso não significa que seja algo impossível. Eu mesma, por ser ouvinte, fui parte do “Eles” por um tempo, até poder transitar no “Nós”. Sendo ouvinte, habito um lugar de uma certa “estranha-associável”; afinal, me é permitido participar em alguns momentos do “Nós” mesmo sendo “Eles”, justamente porque sou uma não-surda. Estar no “Nós” não é permanente, mas em muitos momentos sou convocada a estar lá. (PIMENTA, 2017, p. 49).

Para a pesquisadora supracitada, a desconfiança de quem não é membro da comunidade produz expressões de identificação, tanto dos de dentro quanto *dos de fora*, que separa claramente a posição em que são alocados pela comunidade, sendo assim, *Nós*, os agentes racionais, e *Eles*, os *estranhos*. Portanto, é possível entendermos que nessa perspectiva, mesmo na condição de *estranhos*, esses ouvintes, oriundos de outras comunidades, se tornam membros da comunidade surda, porém com um lugar definido para eles.

²⁰ Língua de Sinais.

²¹ Para se apropriação do conceito de “audismo”, as autoras Vieira-Machado e Lopes apresentam que, “Segundo Harlan Lane (1992), *audismo* é um termo cunhado pela primeira vez por Tom Humphries em 1977. No Brasil, *audismo* foi traduzido por Carlos Skliar (1998), como *ouvintismo*. Guardadas as ressignificações dadas na tradução, ambos os termos são usados para fazerem referência às práticas normalizadoras que tomam a audição como princípio de normalidade. Lopes (2007) afirma que, ao utilizar o termo *audismo*, ao invés de *ouvintismo*, quer deslocar responsabilidades daquele que ouve para pensar a produção da normalidade — esta definida a partir da norma da audição. Para além do ouvinte (para o qual pode remeter o termo *ouvintismo*), o uso de *audismos* permite deslocar daquele que ouve as histórias de discriminação negativa contra os sujeitos surdos”. (VIEIRA-MACHADO & LOPES, 2016, p. 657).

6.2 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL COMO ASSUNTO COMUNITÁRIO

A comunidade surda, composta por surdos e ouvintes usuários da Libras, se constitui como uma comunidade em que os membros possuem *algo em comum*, dentro dos movimentos internos e externos, a luta para que a diferença linguística e cultural seja evidenciada e respeitada. Lopes (2011) diz que

A comunidade apareceu como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases culturais e históricas. Em torno do campo semântico que tem como centro o conceito de comunidade – (com)unidade; comum(idade) -, infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre os *sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança* etc. Todas essas palavras e expressões são recorrentes nas narrativas surdas sobre a comunidade à qual pertencem. (LOPES, 2011, p. 72).

Os membros da comunidade, estando nesses “espaços mais produtivos” e não sendo todos iguais, possuem seu lugar dentro dela. Porém, o que os atravessa, e é comum? A surdez pensada a partir da preservação da diferença linguística e cultural. O ter *algo em comum* está presente nas narrativas que circulam relacionadas à modalidade de comunicação, à língua, à forma de enxergar e de se relacionar com o mundo e as histórias de vida. Pimenta (2017) acrescenta que

A comunidade surda, nessa perspectiva, torna-se aquele lugar que produz uma “sensação de aconchego”, no qual a língua utilizada pelos integrantes é uma modalidade visual e cujos aspectos passam longe da perspectiva audista que permeia a sociedade como um todo, causando, nos sujeitos surdos, a sensação de incômodo produzida pela exclusão na maioria dos processos sociais. Também, pensando ainda no “paraíso perdido” ou no “paraíso almejado”, esses espaços se caracterizam como uma espécie de lugar perfeito, imaginado onde os encontros surdo-surdo(s) se constituem em uma identificação entre os surdos consigo mesmos e com o Outro, aquele que eu conheço e consigo capturar. (PIMENTA, 2017, p. 44).

Em Bauman (BAUMAN, 2003, p. 9), lemos que “a palavra comunidade soa como música aos nossos ouvidos”. Para o autor, essa indicação positiva se refere ao sentido que as pessoas têm sobre a comunidade como algo acalentador, de muita paz, sendo a solução das dificuldades vividas. Entretanto, mesmo com esse sentimento de segurança produzido pela comunidade, o seu estabelecimento pode estar atrelado à expectativa frustrada de que o Estado atenda a todas as suas necessidades. Para tanto, o autor diz que

Esse Estado está sumindo de nossa vista. Esperar que o Estado, se chamado ou pressionado adequadamente, fará algo palpável para mitigar a insegurança da existência não é muito mais realista do que esperar o fim da seca por meio de uma dança da chuva. Parece cada vez mais claro que o conforto de uma existência segura precisa ser procurado por outros meios. (BAUMAN, 2003, p. 102).

Quando o Estado *está sumido* por não suprir as expectativas para uma vida com segurança, motiva a procura através de outros meios. Essa busca, logo, ocorre a partir do momento em que aqueles que possuem *algo em comum* procuram o “conforto de uma existência segura” (BAUMAN, 2003, p. 102).

Como resultado, a busca pelo local seguro tem como possível efeito o estabelecimento de uma comunidade em um lugar que o Estado não chega, impulsionando os movimentos por ela organizados.

Nas tentativas de entender a diferença surda, argumentamos que ela não se dá no fato de o indivíduo ser surdo, mas de este viver em comunidade e compartilhar, com seus pares, uma língua visogestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço; enfim, é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural. (LOPES 2011, p. 71).

Viver em comunidade e compartilhar o *algo em comum* é o resultado da procura por segurança, seja no sentido de lidar com os obstáculos em conviver com pessoas que *não possuem algo em comum*, seja no de ter seus direitos constituídos. Assim, os entrevistados relatam:

[...] tem várias comunidades em que eles mostram seu sofrimento, suas lutas, os seus obstáculos, sua política, a questão de ter um preconceito sobre eles, então, a comunidade que me dá o poder, me dá segurança, me dá o empoderamento para que eu possa mostrar aos demais as lutas e o que é que eu sou. (SURDO LUIZ).

[...] a comunidade surda pra mim hoje vem com um movimento de fortalecimento porque tem encontrado seu espaço e o momento que a gente atravessa, hoje, é um momento de fortalecimento, a questão do reconhecimento da língua e a formação desses surdos, hoje, sendo inseridos no mercado de trabalho e esse fortalecimento da comunidade. (INTÉRPRETE LACY).

Os relatos acima, dos que possuem *algo em comum*, justificam os movimentos históricos que culminaram nas conquistas da comunidade surda brasileira. No primeiro momento, o Estado não está presente em suprir o conforto de uma existência segura para a comunidade surda, de modo que a diferença linguística e cultural seja evidenciada e respeitada.

Posteriormente, os movimentos tiveram como resultado o Estado atendendo à comunidade ao se criar a legislação que garante direitos - antes inexistentes. A luta, de certa forma, é atendida e é considerada uma vitória para os que possuem *algo em comum*. Entretanto, quais as possíveis consequências que isso apresenta?

A partir do momento em que o Estado se faz presente atendendo aos anseios da comunidade, pode ocorrer um enfraquecimento das lutas que outrora eram fundamentais para a existência da comunidade. Se antes, quando o Estado com seus aparatos legais e normativos não se fazia presente, a comunidade lutava para que as diferenças linguística e cultural fossem evidenciadas e respeitadas, após a conquista da legislação que reconhece a Libras e o decreto que ora a regulamenta, é possível um enfraquecimento dessas lutas, dado que a comunidade passa a ser governada pelo Estado.

Assim, as associações, que é uma representação da comunidade, perdem a base composta pela luta para que o Estado atendesse às suas demandas. Porém, quando o Estado as atende, a comunidade se enfraquece. Logo, ela é constituída por onde o Estado não vai, porque onde o Estado chega aquela começa a perder, de alguma forma, sua potência. Quais os possíveis efeitos desse processo na atuação do TILSP?

Em que pese a área educacional, percebemos uma luta por direitos coletivos que atendam às necessidades específicas da comunidade no que tange à educação. Logo, é nesse contexto que emerge a necessidade da pessoa que mediará a comunicação dos membros da comunidade com os *de fora*.

Quando eu conheci um surdo que tinha uma certa influência na comunidade... ele passou então a querer me usar como

intérprete dele e aí que eu digo que eu começo a atuar um pouco mais como intérprete porque antes eu não via nenhuma necessidade de ser um mediador, um intermediário porque o que acontecia comigo lá no outro estado com os outros surdos era uma coisa muito natural de eu mediar a conversa [...] (INTÉRPRETE TUCA).

Outrossim, o que no início aparece como algo informal, após os movimentos de luta, torna a pessoa que faz essa mediação ser conhecida. Os intérpretes entrevistados discorrem sobre suas trajetórias:

[...] minha primeira formação é uma formação religiosa, e, logo depois, eu precisei me profissionalizar e fiz cursos básicos e intermediários pelo Cas aqui de Vitória, no Espírito Santo, e logo depois procurei porque era filantrópico, eu procurei para a questão profissional uma formação que me desse acesso e me garantisse a minha inserção no mercado de trabalho como profissional. (INTÉRPRETE LACY).

[...] eu só consegui entender que eu era intérprete quando eu comecei a interpretar na igreja, e, mesmo assim interpretando na igreja, isso em 1999, fora dela, quando eu ia interpretar pros surdos, eu não me via como intérprete e eu não falava “eu sou intérprete” eu chegava e falava “ele é surdo e ele precisa de mim pra intermediar a necessidade dele”, mas eu me vi como intérprete mesmo quando eu comecei a trabalhar profissionalmente com isso, em 2003, na Casa do cidadão, aí eu comecei a ter uma visão sobre mim de intérprete, não como profissional, mas como intérprete, alguém que tem esse título, mas antes era só na igreja. (INTÉRPRETE ANDRESSA).

Meu primeiro momento foi na igreja e foi nos cultos semanais; e tinha um surdo. Surdos que chegavam não sabiam língua de sinais, e, na verdade, eu não sabia língua de sinais, eu só tinha curso técnico... Eu, naquela época, via mais como aprendizado e não me considerava intérprete nessa época da igreja... Agora, profissionalmente, foi quando eu assinei meu primeiro contrato: “agora eu sou responsável pelos meus atos” e minha formação precisa ter um embasamento. (INTÉRPRETE LILIAN).

Por meio de ações filantrópicas, voluntárias, as pessoas que tinham contato com o sujeito surdo se deslocavam de um ambiente de contato não profissional para outro, mas, agora institucionalizado secularmente, que considera o surdo como um sujeito de direito. O Estado chega e se faz presente ao atender aos anseios da comunidade

garantindo o trabalho do TILSP, e, especificamente na educação, do IE. Quais os possíveis efeitos disso?

Mesmo que a presença desse profissional se torne obrigatória e necessária na educação de surdos e em outros contextos para acessibilidade e inclusão, a desvalorização do seu trabalho é evidente.

Um exemplo está em não valorizar a formação em nível superior e exigir apenas o nível médio para atuação desse profissional, como acontece nas Instituições Federais, em que os concursos para IE, na sua grande maioria, é em nível D, mesmo tendo outro cargo em nível E, com exigência em curso superior, conforme o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-administrativos em Educação (PCCTAE)²². Assim, seguindo essa mesma lógica de contratação, estão os Municípios, Estados e Instituições Privadas.

Entretanto, em 2018 permanecendo no mesmo nível de desvalorização, o Governo Federal assina o Decreto 9.262 que extingue 60,9 mil cargos efetivos e veta concursos, incluindo o de *Tradutor e Intérprete* que exige formação superior (nível E). Com esse Decreto é vetado os cargos de todos os tradutores, incluindo os que atuam com o par linguístico Libras-português. Esse veto presidencial incentiva a terceirização e mantém o cargo de nível D com exigência apenas para o ensino médio.

A contratação desse profissional é garantida pelo Estado, porém o efeito é o IE continuar sendo tratado como um *assunto comunitário*, quando os encaminhamentos relacionados a sua atuação precisam partir da comunidade, e não por meio de uma formação institucionalizada.

²² A Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

Ainda seguindo o pensamento de Bauman (2003), a busca e a defesa da segurança são uma questão do local, um *assunto comunitário*, posto que

A segurança, como todos os outros aspectos da vida humana num mundo inexoravelmente individualizado e privatizado, é uma tarefa que toca a cada indivíduo. A “defesa do lugar”, vista como condição necessária de toda segurança, deve ser uma questão do bairro, um “assunto comunitário”. (BAUMAN, 2003, p. 102).

Este pensador considera que, quando o Estado não se faz presente, a comunidade procura outros meios para que a “defesa do lugar” e a manutenção da segurança sejam um *assunto comunitário*, visto que não são um assunto do Estado. Logo, vale indagar: qual a relação do IE com o sentido de *assunto comunitário*?

Para a defesa do lugar da comunidade surda e a manutenção da segurança entre os que possuem *algo em comum*, é crível que o IE, como um *assunto comunitário*, tenha seu lugar definido na comunidade. Assim, ser um *assunto comunitário* passa a ser um efeito da necessidade da aprovação do surdo para esse profissional atuar, e não de uma instituição.

A comunidade surda sempre lutou para que as diferenças linguística e cultural fossem evidenciadas e respeitadas, e na conquistas dessas lutas surge o profissional IE, quando a Libras é evidenciada no processo de tradução e interpretação. Entendida enquanto uma conquista, um possível efeito disso seja o de a comunidade regular a atuação do IE para que a segurança dos que possuem *algo em comum* não seja ameaçada. Portanto, de que forma, para manter essa segurança a comunidade possivelmente, regula-se a atuação do IE?

[...] o surdo também que vai me dar o feedback, se eu tenho ou não e vou colocar num parêntese de novo, a capacidade pra estar ali, e não que ele seja o dono da língua..., mas ele precisa estar inserido pra que os dois, o intérprete e o surdo, caminhem juntos para o processo de evolução. [...] hoje, eu não me sinto mais intimidada, até porque foi um surdo lá no passado que me deu esse respaldo e me aprovou. (INTÉRPRETE LACY).

Me aceitar como intérprete, me aceitar dentro da comunidade - e era como se eu dependesse da aceitação deles pra ser

intérprete -, o surdo precisa olhar pra mim e ver que eu sou intérprete. (INTÉRPRETE LILIAN).

Logo, o intérprete se subjetiva como profissional a partir do instante em que o surdo o “aprova”, o “aceita”, e não, somente por uma qualificação institucionalizada. Enfim, ele continua sendo marcado como *assunto comunitário*, embora seu trabalho passe a ser também responsabilidade do Estado, que, possivelmente, diante disso, se distancia, por indicar que a comunidade regula a atuação desse profissional, não sendo necessário sua aproximação.

Quando se torna papel da comunidade, para manter sua segurança, definir a atuação do IE ele sempre será um *assunto comunitário* e, conseqüentemente, será negligenciado pelo Estado. Desse modo, quais são os efeitos da atuação de esse profissional ser um *assunto comunitário*?

Um possível efeito está nos cursos de formação e contratação em cargos de nível médio quando o curso superior não é exigência para atuarem e são contratados. Entendemos que os tradutores e intérpretes de línguas orais e sinalizada possuem modalidades diferentes diante dos pares linguísticos utilizados, porém é válido que todos tenham a competência linguística e tradutória para atuarem, o que demanda uma formação que contemple isso. Entretanto, a própria legislação brasileira permite que pessoas não formadas possam atuar sendo nomeadas de TILSP.

Assim, torna-se evidente que o IE não é um assunto institucionalizado quando as demandas da sua formação e atuação não são contempladas nas políticas públicas. Logo, qual outra prática que possivelmente indica a não valorização e reconhecimento do trabalho do IE?

A intérprete e a surda relatam uma outra posição na qual esse profissional é alocado, quando não tem formação na área da tradução e interpretação de Libras-Português, mas que ocupa o espaço em sala de aula como tal e cria uma outra relação com o aluno.

[...] foi uma troca de favores como a gente vê hoje por aí. Uma troca de favores, ah, é “eu te ensino e você me ensina”, e isso aconteceu de um modo, “eu te ensino língua portuguesa e você me ensina língua de sinais”; foi algo que aconteceu naturalmente. (INTÉRPRETE LACY).

[...] assim como o surdo vai ajudar na língua de sinais e o ouvinte vai ajudar no uso da Língua Portuguesa pelo surdo, então existe uma troca. É o aluno quem vai ajudar, por exemplo, o aluno surdo; ele pergunta qual o sinal e qual a palavra do sinal e o intérprete vai dizer qual o nome daquele sinal, então é uma troca, e, se o intérprete não conhece determinado sinal, é o aluno surdo que vai ajudar e isso acontece. (SURDA CARMEN).

Dessa maneira, ter em sala de aula um profissional que tenha conhecimento limitado no uso e compreensão da Libras, ao ponto de ele depender de que o aluno o ensine, denota uma grande fragilidade no processo de ensino, tanto ao uso da língua de sinais quanto ao se colocar na posição de ensinar o Português. Cabe ressaltar: será que ele também tem essa formação específica?

A dependência da troca de conhecimentos entre aluno e profissional para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra coloca também sobre o aluno a responsabilidade pela atuação do intérprete e evidencia que as questões de formação e atuação não são priorizados pelo Estado, de forma que o processo seletivo de profissionais atendam às expectativas na educação dos surdos. Essa preocupação é destacada nas falas dos surdos entrevistados quando, por exemplo, alegam:

Eu acho o seguinte: que acaba que a formação precária desse profissional, a Sedu e a prefeitura tá aceitando, e o surdo é prejudicado e acho que deveria ter uma banca, tipo formada por pessoas da UFES pra avaliar isso, porque a gente encontra hoje pela Sedu intérprete que sabe falar só “oi” em Libras e tem curso básico, e isso é um absurdo, então é uma falta de respeito, tem que ter uma avaliação, e, como isso não acontece, a gente já pediu, já entrou com processo várias vezes e tem uma enrolação e a prefeitura faz, mas o estado não. (SURDO LUIZ).

[...] a mudança é a área de educação avaliar o intérprete antes de ele entrar. É importante. Após avaliação, se estiver ok, ele é admitido e atenda ao aluno. Sem avaliação, qualquer um é colocado e causa prejuízos ao aluno. (SURDA CARMEN).

Mesmo que a legislação especifique que o intérprete trabalhe com o par linguístico Libras-Português, outro efeito do IE como *assunto comunitário* é o Estado, de forma recorrente, manter a prática de colocá-lo como mediador para “interpretar” às pessoas com perda auditiva que não sabem Libras. Ou seja, para o Estado, não importa se a pessoa com perda auditiva se comunica ou não em Libras, ou se tem interesse ou não em aprendê-la, pois o IE é alocado para ali atuar.

Assim, essa prática coloca a atuação do profissional em contradição, dado que, para a realização da interpretação, é necessário que os envolvidos utilizem uma das línguas do processo de comunicação, no caso Libras-português. Em sendo assim, como isso se dá, se esse sujeito não sabe Libras? Outras intervenções que antecedem a interpretação precisam surgir como o ensino das línguas envolvidas, porém sendo coordenadas por profissionais responsáveis pelo ensino, e não pelo IE. Ainda: quais os possíveis efeitos desta prática?

Essa prática não identifica o IE como mediador de usuários do par linguístico Libras-português, mas sim como aquele que foi alocado apenas para dar uma impressão de “incluir” esses sujeitos. Logo, se é desta forma que o Estado entende o trabalho do IE, a valorização da formação e atuação não se tornam prioridades, mantendo-o em um lugar desprestigiado, visto que apenas tê-lo junto de um sujeito que não ouve já atende às expectativas do Estado de incluir. Isso quando o tradutor e intérprete se desloca da área educacional para outros contextos.

Dessa perspectiva, quando surgem oportunidades em outras áreas como de tradução e de interpretação, e o deslocamento acontece, sem problematizar a dinâmica de atuação naquele espaço, esse profissional possivelmente evidencia uma fragilidade do processo, como bem destaca a surda entrevistada:

[...] o intérprete que trabalha em escola fica sabendo de vagas para trabalhar no contexto político, governamental, por exemplo, ou no contexto jurídico que precisa de um intérprete naquele dia, daí o intérprete é alocado para lá, mas não conhece os sinais específicos da área. Não sabem como explicar as questões próprias dali. O que eu acho é que seria bom é que tivesse intérprete por área, exemplo, que tivesse cursos que

trabalhassem os sinais específicos daquele contexto para que conheça os sinais certos daquele lugar. (SURDA MÁRCIA).

Sem saberem estão fazendo um deslocamento, mas ainda com práticas que os mantêm como *assunto comunitário*, estes profissionais ficam subjetivados pela necessidade de aprovação dos surdos. Mesmo em outros contextos de atuação, diferente da educacional, os intérpretes permanecem subjetivados a terem sua atuação conduzida.

Mesmo quando o IE já está institucionalizado, seja contratado, seja aprovado em concurso, a necessidade da comunidade de regular sua atuação, possivelmente, permanece. Seu lugar na comunidade está definido, e, por isso, talvez não seja importante para ela lutar junto à categoria dos IE para melhores condições de trabalho, remuneração e formação, por entender que “tê-lo” regulado pela comunidade, dando a “aprovação” e o “aceite” na atuação, já é o suficiente para manter a segurança dela. Será que essa nova dinâmica ou situação mostra que a comunidade tem diante de si outras/novas lutas? Será a oportunidade de pensar outras pautas para a comunidade como formação do IE?

Com Bauman (2003), pode-se pensar que a comunidade seja constituída a partir da ausência do Estado. Entretanto, quando esta instituição chega atendendo aos anseios dela, os movimentos e lutas se enfraquecem, posto que as conquistas surgiram. Diante disso, uma tendência é um possível esvaziamento da participação dos surdos nas lutas dos direitos da categorias dos TILSP, talvez por entender que a existência do IE seja o suficiente para manter o acesso aos que necessitam, não se levando em consideração as demandas reais da categoria.

Ainda retomando o que Bauman (2003) fala sobre o *estranho*, é factível entender IE nesse processo de entrada e permanência na comunidade. Isso porque eles se apropriam do discurso comum interno a ela, entendem e usam a Libras, compreendem a forma do sujeito surdo enxergar e lidar com o mundo e fazem parte dos movimentos em prol da segurança na comunidade surda.

No entanto, ainda permanecem na condição de *estranhos* na qualidade da materialidade do corpo de ouvir ou não - e de como isso influencia a forma de ser e estar no mundo. Em sendo assim, manter o IE como *assunto comunitário* é uma forma de conduzir o *estranho* para que ele permaneça no lugar que a comunidade definiu, mesmo quando é defendida por ela a necessidade da certificação para atuarem. Neste momento, o compromisso com a comunidade e sua permanência naquele espaço não é incentivado a deixar de existir.

O intérprete ele não deve ter apenas o certificado e a partir desse certificado atuar...ele tem que ter contato com a comunidade surda e tem que ter uma relação, seja no contexto religioso e em qualquer outro lugar, vizinho, amigo é importante que ele tenha esse contato. (SURDA CARMEN).

[...] ele precisa se formar e aí ter contato com a comunidade, porque, se ele não tem essa prática, ele vai perder isso. Então é importante que ele tenha contato, diálogo, as trocas na associação, em eventos, seminários, congressos, encontros, no trabalho é importante porque, se ele parar, ele vai perder tudo que ele aprendeu, ele vai esquecer. (INTÉRPRETE ALBERTO).

A partir dessa problematização, podemos retornar ao tipo de interpretação que o IE está inserido: a interpretação comunitária. A interpretação comunitária surgiu diante das novas necessidades sociais com o aumento do fluxo de imigrantes e de seus direitos constituídos para acesso o a serviços públicos, mesmo não sendo fluentes na língua do país. Na definição de Roberts (apud QUEIROZ, 2011), intérpretes comunitários

[...] servem primeiramente para assegurar o acesso a serviços públicos, e é então provável que seu trabalho esteja ligado a contextos institucionais;

[...] um número de línguas, sendo muitas delas línguas minoritárias, que não são a língua o em nenhum país, são interpretadas no nível comunitário, diferentemente do número limitado de línguas falado em trâmites do comércio e diplomacia internacional feita por intermédio do intérprete acompanhante ou de conferência. (ROBERTS apud QUEIROZ, 2011, p. 37).

Assim, podemos observar que a definição coloca a interpretação comunitária ligada a contextos institucionais e, dessa forma, identificamos o IE, uma vez que é o Estado

que se ocupa de contratá-lo. O Estado nomeia o cargo, cria as vagas, contrata, direciona e os documentos oficiais institucionalizam o IE, enfim.

Entretanto, mesmo que seja institucionalizada a sua função, tendo até a legislação como base, tal profissional pode se manter como *assunto comunitário* quando possivelmente, subjetivado, sua aprovação e aceite são mantidos na comunidade; ainda com a formação institucionalizada, sua atuação é definida e regulada por aquela.

Neste ensejo, cabe indagar: a partir do momento em que o IE está no tipo da interpretação comunitária e a atuação dele continua sendo um *assunto comunitário*, quais os efeitos disso? Eis que, por consequência: a desvalorização é eminente; a necessidade de uma formação institucionalizada passa a ficar em segundo plano; e, quando essa formação acontece, não avança a discussão das questões que envolvem a categoria dos TILSP que possuem impactos diretos no reconhecimento e valorização da atuação do IE. Diante do considerado, é possível o intérprete comunitário pensando e agindo de outro modo?

Podemos, ainda, retroceder e perguntar se os profissionais que atuam na interpretação educacional identificam em qual tipo de interpretação estão. É perceptível, então, no diálogo com os sujeitos que trabalham nesse contexto, um não diálogo sobre esse tipo de interpretação.

Santos (2013), em suas pesquisas nas teses e dissertações do período de 1999 a 2010, afirma que “[...] no Brasil a interpretação comunitária raramente tem sido empregada nas pesquisas sobre a interpretação, quer seja de línguas orais ou de sinais” (SANTOS, 2013, p. 193). Consequentemente, se a interpretação comunitária não é utilizada, quais os efeitos que isso causa? Será que é uma possibilidade o não interesse em problematizar os efeitos possíveis deste tipo de interpretação, de como ela pode ser conduzida a partir do momento em que é adjetivada como *comunitário*?

A partir do momento em que entendemos os sentidos de *comunidade*, *estranho*, *assunto comunitário*, e passamos a problematizar esses sentidos na relação do IE, percebemos uma fragilidade quando a interpretação é adjetivada como *comunitário*. Quando considera-se apenas demandas da garantia de direitos de acesso aos surdos por entender que é uma necessidade da comunidade, mas não se contempla o que é necessário para o surdo como cidadão e não se aceita como importante as questões que envolvem a valorização e reconhecimento da categoria de TILSP, o IE permanecerá em um lugar ainda desprestigiado.

Assim, esses apontamentos podem estar diretamente ligados ao significado que *comunitário* e *comunidade* carregam. Problematizar esses significados na relação do IE com a comunidade possibilita compreender como a prática desse profissional provavelmente é conduzida e motiva a pensar outro modo de se relacionar com ela que não deixe marcado a dependência da condução de uma comunidade, e em um lugar sem prestígio como profissional.

Pensar de outro modo essa relação com ênfase ao tipo de interpretação que identifique as questões linguísticas e culturais que os profissionais estão envolvidos, poderá colocar o intérprete em um lugar muito almejado pela categoria, como o de profissional tradutor e intérprete de um par-linguístico. Logo, as questões que fazem parte desse processo poderão ser contempladas nas políticas públicas, para além de ter sua presença em sala de aula, como, por exemplo, carga-horária para o planejamento do trabalho do IE.

Por não compreender que é um processo que necessita da competência referencial para atuar, a grande maioria dos IE nos municípios e Estado do ES²³ não possui carga-horária de planejamento. Ou seja, a gestão decide que tê-lo em sala de aula seja o suficiente para atender à comunidade surda, desconsiderando, de fato, que isso apresenta prejuízos à própria inclusão do aluno.

²³ Espírito Santo.

Além do tempo dedicado ao planejamento, há também a necessidade de considerar o trabalho em dupla para o revezamento, atividades além da sala de aula, tais como tradução de documentos institucionais, material didático, entre outras que, infelizmente, não são realizadas, o que concentra e resume a presença e trabalho do IE apenas na mediação com professor em sala de aula, sem levar em conta a potência de atuação deste profissional.

Portanto, todas essas questões podem ser o resultado da permanência da atuação do profissional IE como *assunto comunitário*. Assim, reiterando indagações pertinentes à construção do pensamento aqui erguido: qual o interesse daquele que institucionalizou o intérprete, considerados os pontos acima, se o que foi solicitado pela comunidade já foi atendido, que é ter o tradutor e intérprete à acessibilidade?

Todavia, problematizar essas questões são importantes, não para deixarmos a comunidade ou procurarmos transformá-la em outra. O *estranho* e o *assunto comunitário* sempre existirão nas comunidades para a manutenção da segurança, diante da expectativa que se tem sobre o membros dela ou sobre os *de fora*. O ponto que considero é o de que, a partir do momento em que o IE problematiza como sua relação com a comunidade é conduzida, ele procure outros modos de ser e atuar junto àquela.

7 PENSAR DE OUTRO MODO: A HETEROTOPIA COMO ATITUDE E O INTÉRPRETE COSMOPOLITA

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 15).

A partir da problematização dos efeitos de *comunitário* adjetivando a interpretação, apresento a possibilidade de pensar de outros modos e de se relacionar com a comunidade surda. Segundo Lopes e Veiga-Neto,

[...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O pensar de outro modo significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 159).

Assim, pensar de outro modo é ter uma atitude de suspeita. Não significa ampliar o que se sabe, mas é o exercício de problematizar e interrogar a tudo que nos é dado como natural. O que é utilizado como base é deixado para trás, porque é necessário o exercício de se pensar outros modos do IE se relacionar com a comunidade, ou, pelo menos, de tentá-lo, sobretudo o de pensar por fora do que já é posto.

Assim, o pensar de outro modo é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo, mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 159).

Pensar em outras possibilidades que não sejam presas como uma âncora em um determinado lugar, permitirá uma viagem para entender o que nos atravessa e os efeitos disso na nossa atuação. Isso se dá quando fazemos a *crítica radical*, que, para Michel Foucault (1984), “[...] é absolutamente indispensável para qualquer transformação” (FOUCAULT, 1984, p. 180). Sendo assim, qual a relação da *crítica radical* com o pensar de outro modo?

A prática da *crítica radical* evidencia que precisamos sempre estar preparados para pensar de outros modos, abertos para discordarmos do que antes acreditávamos. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2010), “[...] a rigor, não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos” (LOPES:VEIGA-NETO, 2010, p. 160). Desse modo, isso que torna esse exercício difícil e arriscado.

Foucault (2005) faz uma discussão sobre o que é a *atitude de modernidade*, a partir de Baudelaire. Ele faz essa discussão quando analisa a resposta de Kant à pergunta traduzida *O que são as luzes?*, discutindo o conceito de *Presente*. Para o autor francês, a resposta de Kant evidencia um novo problema que precisa ser analisado a partir do Presente, e não por meio de ação que será futura. “Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?” (FOUCAULT, 2005, p. 337).

Segundo Vieira-Machado (2012),

A hipótese que Foucault levanta é que esse texto de Kant é uma reflexão sobre a atualidade de seu trabalho já que se encontra entre uma análise crítica e uma análise histórica. Essa reflexão sobre a “atualidade” do trabalho em questão, para Foucault, é um esboço do que poderia se chamar de “atitude de modernidade”. (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 104).

A análise crítica leva a uma reflexão sobre o hoje, acerca da atualidade do trabalho posto em questão. Para Foucault (2005), a Modernidade não é vista como uma época, do que vem antes ou depois, como um tempo determinado, mas seja encarada como uma atitude.

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. (FOUCAULT, 2005, p. 342).

Segundo Foucault (2005), para Baudelaire:

[...] ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por detrás dele, mas nele. (FOUCAULT, 2005, p. 342).

É essa atitude que permite pensar o presente tendo como resultado uma maneira outra de agir e de se conduzir. Ter uma atitude de modernidade é reconhecer que o movimento existente não é eterno, para sempre, mas é assumir uma atitude em relação a esse movimento referente à atualidade. Ainda no sentido da Modernidade para o pensador francês, além da relação com o presente, existe a relação consigo próprio. Vieira-Machado (2012) complementa:

Na aula de 5 de janeiro de 1983, no curso “O Governo de si e dos outros”, Foucault lê a resposta que Kant deu a pergunta sobre “O que são as luzes?": “A saída do homem da sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável” (FOUCAULT, 2010b, p. 25). E, quando Foucault, nessa mesma aula, vai discorrendo detalhadamente sobre o que Kant diz sobre esse assunto, o autor entra na questão da capacidade do homem de elaboração de sua própria subjetividade, de governar a si mesmo. E a isso chama de ATITUDE. Não é apenas um trabalho político, mas estético. (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 105).

Diante do considerado, é possível pensar o IE que elabora “sua própria subjetivação, de governar a si mesmo” (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 105) com uma ATITUDE que permite pensar o presente, tendo uma atuação outra de agir e de se conduzir na comunidade surda?

Quando digo *atuação outra* não me refiro à mudança física, mas uma atuação que o coloca em um lugar reflexivo diferente e que tenha uma outra ATITUDE, ainda que permaneça no mesmo lugar. Sendo IE e mantendo relação com a mesma comunidade surda e não outra, porém com outras perspectivas, problematizando e refletindo sobre essa situação. Dessa maneira, por que razão isso se torna uma questão presente?

Bauman (2003) traz a atenção de que ter acesso ao tão esperado lugar seguro exige uma obediência rigorosa em troca dos serviços que a comunidade presta ou promete prestar. Pertencer à comunidade significa ter proteção, mas não necessariamente manter a liberdade. Para ser membro da comunidade, é necessário seguir as normas e princípios para que não cause prejuízos à vida em comunidade. Em sendo assim, a liberdade se torna o preço a pagar ao ser membro de uma comunidade.

Há um preço a pagar pelo privilégio de “viver em comunidade” — e ele é pequeno e até invisível só enquanto a comunidade for um sonho. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada “autonomia”, “direito à autoafirmação” e “à identidade”. Qualquer que seja a escolha, ganha-se

alguma coisa e perde-se outra. Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade. A segurança e a liberdade são dois valores igualmente preciosos e desejados que podem ser bem ou mal equilibrados, mas nunca inteiramente ajustados e sem atrito. (BAUMAN, 2003, p. 10).

Para o pensador, não é possível sermos humanos sem segurança e liberdade. Entretanto, não podemos ter as duas ao mesmo tempo - e na quantidade que quisermos. Ao escolher por uma, perdemos a outra inexoravelmente.

Os membros de uma comunidade que desejam nela permanecer, possivelmente, entendem como é imprescindível procurar respeitar e seguir as convenções e princípios internos para que a manutenção da segurança permaneça e o controle de *intrusos* se efetive. Entretanto, a procura dos membros por segurança tem como consequência a diminuição da liberdade, visto que a autonomia entraria em choque com as regras internas da comunidade, que se empenha para manter os que possuem *algo em comum* em segurança, contribuindo para a existência da comunidade. Cabe perguntar: é possível uma outra perspectiva?

Ainda com Bauman (2003), destaca-se a forma como na globalização a *extraterritorialidade* emerge. Executivos que se deslocam no mundo inteiro não se preocupam em se manterem em algum território, pois “[...] eles veem as fronteiras nacionais e o Estados-nação como cada vez mais irrelevantes para as principais ações da vida no século XXI” (BAUMAN, 2003, p. 53). Ela não é definida por uma localidade, ou endereço fixo permanente. O único endereço possível é o de e-mail e o número do telefone celular.

Para tais profissionais, o que importa não é o local ao qual poderiam se prender, mas, sim em como colocarão em prática sua atuação sem interferências, com liberdade. Sobre esses executivos globais, pesquisadores destacam a mobilidade espacial que eles possuem.

Vivem e trabalham num mundo feito de viagens entre os principais centros metropolitanos globais – Tóquio, Nova York, Londres e Los Angeles. Passam não menos do que um terço de seu tempo no exterior. Quando no exterior, a maioria dos entrevistados tende a interagir e socializar com outros

“globalizados” [...] Onde quer que vão, os hotéis, restaurantes, academias de ginástica, escritórios e aeroportos são virtualmente idênticos. Num certo sentido, habitam uma bolha sociocultural isolada das diferenças mais ásperas entre diferentes culturas nacionais [...] São certamente cosmopolitas, mas de maneira limitada e isolada. (BAUMAN, 2003, p. 54).

Diante da mobilidade, o profissional citado por Bauman (2003) não se prende a qualquer comunidade, mesmo na interação e socialização com seus pares. A atuação deles como profissionais independem de um território, como o de um nativo. O que importa é como a mobilidade contribuiu para a expansão das habilidades profissionais. De que forma essa perspectiva pode se relacionar ao IE, portanto?

Entre aqueles que procuram se tornar membros da comunidade surda, está o TILSP, mas que, assim como os demais, se ali desejam permanecer, é necessário que se sigam as convenções internas dadas por ela, tendo autorização, proteção, porém com possíveis limitações na liberdade. Cabe refletir: como foi minha trajetória no contato com comunidade surda?

Sou IE, mas iniciei meu contato com a comunidade surda em contexto religioso. Naquele momento, ainda não me nomeava como *profissional* da área, apenas *usuária* da Libras - ou, pelo menos, que se desejava aprofundar o conhecimento nela.

Desde os primeiros encontros com os usuários da Libras, eu ainda aprendiz desta língua, era informada que, para pertencer à comunidade, era-me indispensável que algum membro surdo me avaliasse e aprovasse minha permanência e interação com ela.

Durante todo o período de aprendizado e uso da Libras até o momento de formação institucionalizada, e mesmo após, é possível encontrar falas recorrentes entre os tradutores e intérpretes de Libras-português acerca da necessidade de uma indicação que denota a autorização do sujeito surdo para sua atuação como tal e, conseqüentemente, ser aceito na comunidade, conforme relatado pelos intérpretes:

[...] então, ali em 2011, 2012, salvo erro, foi uma dessas aberturas em saber que eu podia ser aceita porque eu tenho a fluência em língua de sinais, também tenho o Prolibras, quando eu falo lá em formação, e também fui aprovada no exame do Prolibras de proficiência. Então, essa abertura não só a questão dos certificados mas de ser buscado fatores pra estar sendo aceita na comunidade. (INTÉRPRETE LACY).

Nesse momento antes dessa divisão de ser ou não ser intérprete, talvez eu não aceitasse porque, quando você tá nessa posição de estar tentando entrar na comunidade, você pensa no feedback do surdo como prioridade. (INTÉRPRETE LILIAN).

A procura por essa autorização ou sinal de aceitação pelo surdo para os que se interessam em ter acesso à comunidade surda é um dos alvos daqueles que desejam se tornar intérpretes de Libras, no contexto do Espírito Santo, de forma que a fluência da língua seja alcançada.

Logo, para qualquer aprendiz de uma língua, o incentivo para a participação em intercâmbios é valorizado, colocando em evidência a necessidade do usuário em se ter um período de convivência com os fluentes daquela língua, mas não necessariamente que seja exigido fazer parte de uma comunidade estrangeira. O intérprete descreve esse processo, enfim.

[...] por exemplo, se eu sou tradutor de uma língua, como a língua inglesa, eu não preciso pertencer à comunidade inglesa ou à comunidade americana, eu não preciso pertencer a elas, agora isso não significa que eu não necessite conhecer um pouco mais da cultura dos usuários da língua inglesa. Então, eu sei que há variações da Língua Inglesa falada na Inglaterra e nos Estados Unidos e no Canadá, na Austrália, há diferença na África do Sul. Então, isso eu posso me interessar, se eu sou um profissional da Língua Inglesa e me interessar nessas variações das conceituações e das atribuições das palavras que são utilizadas, porque isso me interessa para eu trabalhar como tradutor intérprete em inglês. Agora, se eu sou tradutor e intérprete de Libras e for fazer essa comparação, me interessaria muito saber como é que os surdos utilizam os sinais e como é que são essas variações dos sinais em vários estados e isso não significa que eu estou pertencendo à uma comunidade, eu me interesso pela comunidade e me interesso pelas coisas que a comunidade faz. (INTÉRPRETE TUCA).

Assim, qual a diferença ao ser incentivado a aprender Libras na comunidade surda? No caso das comunidades usuárias desta língua, o *intercâmbio* acontece no mesmo país, no Brasil, não sendo necessário o deslocamento entre países. Porém, incentiva-se que o aprendiz faça parte da comunidade para assim ser reconhecido e aprovado por ela. A partir desse momento, ele procura um intercâmbio e a aprovação da comunidade, perdendo ou ganhando a liberdade e proteção, conforme a surda e as intérpretes entrevistadas a seguir.

[...] é importante ele ter contato com a comunidade surda porque ele precisa se apropriar. Porque o surdo não usa os sinais igual os ouvintes aprendem, é diferente. Com o contato todo dia, ele se apropriará do jeito de ser surdo, da identidade, conhecerá a cultura surda, os sinais junto com a expressão, tudo junto entendendo o jeito de ser surdo. O surdo o verá e entenderá que está muito bem. Se ficar apenas no interesse pelos sinais, os surdos verão a interpretação e perceberá que não tem sentido, parecendo que não conhece língua, a essência, faltando algo. No contato com a comunidade surda, a sinalização será própria do surdo. Por exemplo, o intérprete de aluno surdo. Eu já olhei para os dois e interfeiri, por ser minha língua e sinalizei e o aluno entendeu. Porque ele sabe a mesma língua que eu. O ouvinte parecia que só copiava e eu já tinha um jeito apropriado de sinalizar. É normal do surdo ao ter contato. Outro exemplo: igual na área da saúde, o intérprete trabalha na educação e depois vai para a saúde. Ele sabe como atuar lá? Não conhece os sinais do contexto. Como vai interpretar? É dito a palavra, e ele não entenderá, e daí cairá na soletração. Importante ter conhecimento antecipado da área e, com isso, o surdo pode aprender. (SURDA MÁRCIA).

Por exemplo, eu sou coda, mas eu dependo da comunidade porque senão eu vou além de ficar mais excluída, se eu não quiser contato com ela eu vou regredir porque o que me faz evoluir querendo ou não são eles e é língua que está sempre em evolução e quem pratica essa evolução é eu conviver na comunidade só como intérprete, eu não vou aprender como eu aprendo com eles. (INTÉRPRETE ANDRESSA).

Porque ele não vai conseguir adquirir a fluência, e ele precisa de um contato linguístico, ele precisa de um contato com a comunidade porque pode fazer vários cursos, mas, se eu não tiver o par surdo que também tem uma formação e uma fluência, eu não consigo evoluir. (INTÉRPRETE LACY).

Conforme bastante enfatizado pelo relato da surda e das intérpretes, estar na comunidade para que a sinalização seja mais trabalhada tem o nível de importância. A língua de sinais para o surdo é um instrumento político. Ela que marca a diferença surda. Pensando a língua de sinais - e qualquer outra língua -, o intercâmbio é fundamental.

Portanto, não pretendo desmerecer a importância do contato com os usuários de uma de língua no processo de aprendizagem de um aprendiz em potencial. A problematização está em: mesmo após o desenvolvimento no uso e na tradução e interpretação das línguas envolvidas, o sujeito que deseja ser profissional deve buscar ou ser incentivado a procurar a aceitação e aprovação de uma comunidade, desconsiderando os processos de formação e certificação institucionalizados que garantem e reconhecem a atuação desse profissional.

Logo, nos processos institucionalizados de aprovação e certificação de tradutores e intérpretes das línguas orais, tais como os cursos de formação, exames de proficiência e bancas de avaliação, os profissionais atuam sem a necessidade da aprovação de uma comunidade estrangeira. No caso dos usuários da Libras, que desejam se tornar profissional TILSP, mesmo que tenham formação, são subjetivados a buscarem a legitimação da comunidade com seu discurso de verdade. Diante desse contexto, é possível uma atuação outra do IE?

Santos (2016) nos convida a exercitar o pensamento por usar a noção foucaultiana de *intelectual específico* e problematizar a atuação do TILSP.

Para Foucault (2013), o trabalho do intelectual não é modelar a vontade dos outros, mas interrogar aquilo que está posto como uma verdade e parece evidente, abalar costumes. Ele propõe um intelectual que renuncie se considerar a consciência de toda a sociedade, portador da verdade, e que se permita discernir qual será o real impacto de sua atitude e que tipo de relação se estabelecerá entre seu trabalho teórico e sua prática de vida. (SANTOS, 2016, p. 21).

O *intelectual específico* não modela e cria a vontade política de outros. Antes, ele analisa, questiona o que está posto, problematiza. Como não diz aos outros o que

precisa ser feito, ele, como prática do cuidado de si, exercita o pensamento para o que está posto por instituições ou por outros.

O problematizar ou reproblematicar não significa cair na dicotomia do certo/errado ou verdadeiro/falso, mas sim refletir como seu saber intervém na sociedade, entendendo que participa, por meio da sua prática, de uma vontade política desempenhada por sua função.

O intelectual específico não é o portador de valores universais. Ele ocupa uma posição específica, não de ser um canal repetidor/retransmissor de verdades postas, mas como sujeito de produção da verdade. Ele não tem a função de criticar valores e regras, mas, antes, de saber se é possível que nesses valores e nessas regras possa surgir uma nova política da verdade. Não é pela crítica que mudará a consciência dos outros, mas a possibilidade de mudar o regime institucional, político de produção de verdade. (SANTOS, 2016, p. 46).

Conforme considerado nos capítulos anteriores, a comunidade produz e é produzida por um discurso comum forte. Se entendermos que o *intelectual específico* atua como interrogador quanto ao que é posto, com a finalidade de problematizar aquele momento, reproduzir discursos que perpetuam as verdades estabelecidas pela comunidade, isso limita-o como sujeito de produção de verdades.

Todavia, ao não aceitar ser governado por outros, governando a si mesmo, cuidando de si, problematicando o que é posto como verdade, compreendendo que pode modificar tal verdade em certos pontos, analisando os campos que são seus, passa a participar da formação de uma vontade política, desempenhando seu papel de cidadão, exercendo sua ética (êthos), ou seja, uma sabedoria. E assim o sujeito cumpre seu papel como intelectual específico. (SANTOS, 2016, p. 47).

Ao reproduzir o discurso da comunidade sem problematicar, o TILSP diz aos outros o que elas devem fazer em relação aos membros da comunidade, sendo um portador de valores universais, de verdades postas. No momento em que não se interroga, ele se permite ser conduzido por outros e, no caso da interpretação educacional, pela comunidade, ao se manter como *assunto comunitário*. Contribuindo com a problematicação, Biesta (2013) enfatiza que

Isso implica que, ao falar com a voz da comunidade racional, não sou realmente *eu* quem está falando. A minha voz é simplesmente a voz intercambiável da comunidade racional. Mas quando falo ao estranho, quando me revelo ao estranho, quando quero falar na comunidade daqueles

que não tem nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz, então sou *eu* quem tem de falar – e ninguém mais pode fazer isso por mim. Para dizer em outras palavras, é essa própria maneira de falar que me constitui como um indivíduo único – como eu, e ninguém mais. [...] O que importa não é o conteúdo do que dizemos, mas o que é *feito*. E o que é feito, o que precisa ser feito, e o que só eu posso fazer, é *responder* ao estranho, ser *responsivo* e *responsável* em relação que o estranho exige de mim. (BIESTA, 2013, p. 92-93).

O IE pode exercer a comunicação ativa a partir da ideia de que, ao assumir um discurso de uma comunidade específica, ele o fez por meio da sua própria “voz”, ou seja, de uma escolha consciente em resultado de problematizações - e não simplesmente para reproduzir sem o entendimento do que isso envolve.

Então, muitas vezes eu reproduzo sim, coisas que eu sei e que eu avalio como sendo adequados alguns discursos da comunidade surda e eu acho interessante e eu posso até repetir mas tem muitos outros que eu não repito [...] No meu ponto de vista, quando você cria uma identidade e as suas marcas pra dizer “eu sou isso e eu sou puro isso por causa dessas coisas”, “eu tenho aquela identidade e pronto”, eu tô fechado. Agora, se eu não tenho essas identidades e eu avalio e problematizo, eu não tô preso a nada. (INTÉRPRETE TUCA).

Esse exercício de analisar e problematizar o que sempre considerou como uma verdade possibilita ver outros modos de agir e entender o que nos atravessa, ainda que isso demande *refazer tudo e começar a aprender mais* sobre temas antes não explorados com outro olhar, conforme a intérprete se auto avalia.

Hoje eu tomo muito cuidado porque hoje se fala muito disso “ah, fulano que tem muita fluência é intérprete ou não?” então parece que eu tô refazendo algumas conclusões que eu tinha e eu vou ter que refazer tudo e começar a aprender mais sobre isso. (INTÉRPRETE ANDRESSA).

A partir do momento em que se assume a linguagem da responsabilidade, sendo responsivo e responsável com a alteridade, este intérprete comunitário se torna presente quando compreende que essa linguagem permite uma voz singular e única para responder, se posicionar, e assumindo a responsabilidade sobre o que é dito na comunidade. Essa linguagem como resposta não se refere ao conjunto de palavras

ou elocuções, mas de como nos constituímos por meio da nossa resposta à comunidade surda (BIESTA, 2013, p. 92-94).

E se pensarmos o IE que transita fora dos muros da comunidade, é possível? Se for possível, não seria ele um *cosmopolita*, no sentido que Bauman (2003) apresenta? Para continuarmos é importante entendermos como se dá esse deslocamento, enfim.

Bauman (2003) apresenta a *zona livre de comunidade* como conceito do espaço em que se favorece à liberdade do livre trânsito, criando outras formas de se conduzir. Segundo o autor, a *zona livre de comunidade*

É um lugar onde uma reunião, entendida como mesmice (ou mais precisamente, uma insignificância de idiosincrasias) de indivíduos encontrados por acaso e “necessariamente irrelevantes”, e uma individualidade, entendida como a facilidade não problemática com que as parcerias são celebradas e abandonadas, são exercidas dia a dia em lugar de todas as outras práticas socialmente compartilhadas. A “secessão dos bem-sucedidos” é, antes e acima de tudo, uma fuga da comunidade. (BAUMAN, 2003, p. 55).

Sobre *zona livre de comunidade* entre os espaços, Bauman (2003) chama a atenção para aquele que se destaca nesse livre trânsito na globalização: o *cosmopolita*. A palavra com origem grega *kosmopolítes*, em que *kosmós* é “mundo” e *polites* “cidadão”, significando “cidadão do mundo”.

[...] parece que o novo cosmopolitismo dos bem-sucedidos (aqueles que conseguem reformular a individualidade de jure, uma condição que compartilham com o resto dos homens e mulheres modernos, como individualidade de facto, uma capacidade que os separa de grande número de seus contemporâneos) não precisa da comunidade. Há pouco que possam ganhar com a bem-tecida rede de obrigações comunitárias, e muito que perder se forem capturados por ela. (BAUMAN, 2003, p.56).

O estilo de vida *cosmopolita* não está preso a um lugar como de um nativo pertencente a uma nação ou comunidade.

O que este estilo de vida celebra é a irrelevância do lugar, uma condição inteiramente fora do alcance das pessoas comuns, dos “nativos” estreitamente presos ao chão [...] a mensagem do modo “cosmopolita” de ser é curta e grossa: não importa onde estamos, o que importa é que nós estamos lá. (BAUMAN 2003, pp. 54-55).

O *cosmopolita* transita em várias comunidades, vivendo na *zona livre de comunidade*, se deslocando e conduzindo a sua presença nos espaços. É possível, assim, ter o TILSP como uma atitude *cosmopolita*?

Uma possibilidade é quando o profissional, que nesse deslocamento que não é necessariamente físico, tem uma atitude em relação à sua prática, com o outro e com a comunidade, em que entende sua atuação como resultado da sua escolha, interrogando, encontrando outras possibilidades e problematizando o que está posto, mesmo ao transitar em várias comunidades.

O IE, a partir de uma atitude *cosmopolita*, torna-se um intelectual específico, e, por isso, é responsivo e responsável também com a comunidade surda nos trabalhos político e ético. O IE cosmopolita pensa governos outros da sua própria profissão nas possibilidades de deslocamentos outros como *assunto comunitário*, não sendo um sujeito passivo. Assim, a partir desse deslocamento, a comunidade surda pode vir a ser um espaço da produção de heterotopias pelo IE cosmopolita?

Em Foucault (2013, p. 21), heterotopias são “os espaços absolutamente outros”, em que, a partir de um espaço, outros e diferentes lugares são criados com um objetivo específico. Alguns desses espaços são, por exemplo, os jardins, teatros, cinemas, as prisões, os asilos, casas de repouso, lugares diversos que, mesmo tendo funções diferentes do que se encontra na sociedade, tem sua finalidade determinada.

Qual a relação das heterotopias com o IE cosmopolita? Mesmo estando na comunidade surda, o intérprete com a atitude cosmopolita, como *intelectual específico*, pode criar heterotopias na comunidade ao analisar a possibilidade de aprender a cuidar de si mesmo para que consiga ser um sujeito livre, autônomo capaz de criar suas próprias regras, de ser capaz de pensar, decidir e viver por si mesmo, conforme relata a profissional entrevistada

[...] se eu for partir do princípio do que a gente aprende lá no início, a gente precisa, sim, ter esse contato com a comunidade e conhecer os surdos e, às vezes, parece que você tem que

estar à disposição do surdo, e, quando ele precisa, você precisa estar lá, só que hoje eu tenho uma postura diferente, eu sou amiga de surdos, mas eu sou amiga de surdos que são meus amigos e eu não tenho mais aquela preocupação de estar ali agradando pra estar no meio da comunidade, eu estudo língua de sinais e eu estou conhecendo a comunidade e digo que estou conhecendo porque a gente nunca para de conhecer mas não mais com esse peso de precisar ser aceita, e eu estou aqui e já faço parte disso independente de eles me aceitando ou não. (INTÉRPRETE LILIAN).

O IE ao criar um espaço heterotópico, por meio de uma atitude cosmopolita, apresenta outras possibilidades de se relacionar na comunidade em que a problematização sobre a sua atuação cria outros lugares para o deslocamento, mesmo se mantendo como *assunto comunitário*.

De um sujeito que reproduz discursos internos, para um sujeito que problematize e suspeite do que está posto; de um profissional na condição assujeitada para o de um sujeito que governa sua própria profissão. Enfim, é ter a atitude cosmopolita ao criar outros espaços para a produção de heterotopias na comunidade para reflexão, problematização e atuação, tendo como resultado uma relação diferenciada com ela.

Na heterotopia, não há projeções de lugares utópicos, mas o de experimentar espaços outros dentro dos espaços que já existem e são instituídos. A comunidade surda é o espaço instituído e todos possuem uma função para agir de determinadas maneiras, possibilitando algumas ações e regulando outras.

É neste espaço que nós, intérpretes, vivemos e atuamos. Ali, podemos desenvolver atuações outras. O objetivo não será de transformar a comunidade, mas o de poder atuar provocando transformações em nós mesmos, inventando possibilidades e “traçando linhas de fugas” ao que está instituído (GALLO, 2016, p. 10).

Pensar em uma outra possibilidade de relação com a comunidade é como ter uma atitude para a vida, que contribui para a possibilidade de enxergar o espaço da

comunidade como um espaço onde seja possível conhecer a si mesmo e aprender a inquietar-se consigo, a olhar para si.

Não se trata de reivindicar uma outra comunidade, mas de ter uma atitude diferente em relação a ela. Uma atitude para além do assujeitamento, em que cada profissional possa ser capaz de pensar por si mesmo, constituindo-se como sujeito neste processo.

Ao exercitar seu pensamento em direção a analisar sobre como sua relação com a comunidade conduz sua prática como mediador, o IE cosmopolita, ao produzir espaços heterotópicos na comunidade, possibilitará que tal lugar seja estabelecido, não um espaço de condução sobre suas ações, mas um de reflexão como *intelectual específico*.

8 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

A *interpretação comunitária* que motivou essa pesquisa carrega no seu significado questões importantes para serem problematizadas, que indicam a relação entre o IE e a comunidade surda para além da definição desse tipo de interpretação, como aquele que atuará na mediação entre grupos minoritários.

Comunidade é constituída por vários indivíduos que têm *algo em comum, os de dentro*, que cria *os de fora, os estranhos*. No estabelecimento da comunidade surda, os não-surdos são os *estranhos*, mesmo fazendo parte dela, porém com limitações, visto que, por serem ouvintes, a experiência de serem surdos não é vivenciada mesmo que sejam capazes de falar sobre isso. Qual o motivo de uma comunidade se estabelecer, então?

Para Bauman (2003), isso ocorre em um lugar que o Estado está sumido, não chega, quando não atende às necessidades e expectativas de um grupo. Em resultado, a comunidade é estabelecida e se empenha na procura por segurança, seja no sentido de lidar com os obstáculos em conviver com pessoas que não possuem *algo em comum*, seja o de ter seus direitos constituídos. Portanto, entendemos como a comunidade surda se estabeleceu, em resultado dos movimentos para que as diferenças linguística e cultural fossem evidenciadas e respeitadas, quando o Estado, até então, estava afastado, como que sumido em atender à demanda dela.

Entretanto, quando a comunidade se organiza e cria os movimentos por direitos, o Estado “aparece” e a atende. No caso dos surdos, isso se deu quando foi criada a legislação que reconhece a Libras, o decreto que a regulamenta e outros documentos oficiais que destacam a acessibilidade e inclusão do sujeito surdo em vários espaços, incluindo a educacional. Assim, o IE surge nesse contexto institucionalizado como colaborador para que a inclusão e a acessibilidade se efetivem. Com o atendimento do Estado na educação, se os anseios da comunidade é contemplada, quais os motivos para se lutar, enfim?

Logo, pode ocorrer um enfraquecimento muito pontual das lutas que outrora eram fundamentais para a existência dela. Se antes, quando o Estado não se fazia presente, a comunidade lutava para que as diferenças linguística e cultural fossem salientadas e respeitadas, após a conquista da legislação, é possível observar um enfraquecimento dessas lutas, visto que a comunidade passa a ser governada pelo Estado. Cabe reiterar: quais os efeitos na atuação do IE?

Diante da ação do Estado de se aproximar e criar a legislação, a presença desse profissional se torna obrigatória na educação de surdos e em outros contextos para acessibilidade e inclusão. É, portanto, a institucionalização do IE. Todavia, se o Estado os garante em sala de aulas, por que se preocupar com as lutas surdas por uma educação bilíngue quando reduz a presença de intérpretes educacionais?

Assim, a desvalorização do trabalho do IE é evidente, visto que apenas tê-lo nos espaços seja suficiente, não sendo importante atender às questões importantes sobre a sua formação, atuação, remuneração e também da educação de surdos. É o Estado atendendo à necessidade da comunidade surda, porém desconsiderando os pontos para além do que já está posto, como a educação bilíngue para os surdos, o que a categoria dos TILSP reivindica. Por exemplo, citam-se a incoerência ao aceitar a formação em nível médio, a remuneração incoerente com o trabalho realizado e o não interesse em reconhecer as demandas da sua atuação.

Logo, isso é o efeito, no momento em que o Estado se distancia, e todas estas questões não se tornam assunto do Estado, mas sim um *assunto comunitário*. A partir do momento em que o IE está no tipo da interpretação comunitária e a atuação dele permanece como *assunto comunitário*, a desvalorização é eminente. A necessidade de uma formação institucionalizada passa a ficar em segundo plano. E, assim, quando essa formação acontece, não avança a discussão das questões que envolvem a categoria dos TILSP que possuem impactos diretos no reconhecimento e valorização da atuação do IE.

Logo, a comunidade, para manter a segurança de continuar tendo o que foi conquistado, neste caso, a institucionalização do IE, quando o Estado se distancia, aquela passa a definir o lugar do IE na comunidade regulando sua atuação, aprovando-o ou não como tal. Esse processo também é seguido pelo intérprete que se subjeta a procurar essa aprovação, mesmo quando possui uma qualificação institucionalizada. Com presteza, ele continua sendo marcado como *assunto comunitário*, e não como uma responsabilidade do Estado, que, possivelmente, diante disso, se distancia, por indicar que a comunidade regula a atuação do IE, não sendo necessário a sua aproximação.

Quando entendemos o sentido de comunidade, o *estranho*, *assunto comunitário* e problematizamos esses significados na relação do IE, percebemos uma fragilidade quando a interpretação é adjetivada como *comunitário*. Portanto, permanecerá em um lugar ainda desprestigiado, uma vez que as demandas que contemplem o surdo como cidadão, a valorização e o reconhecimento da categoria de TILSP não se tornam prioridade do responsável por sua institucionalização.

Esses apontamentos podem estar diretamente ligados ao significado que *comunitário* carrega. Por isso, problematizar esse significado seja uma possibilidade para entender e criar outros modos de atuar do intérprete comunitário, que não se deixem marcadas, através de uma adjetivação similar ao *comunitário*, a condução e a dependência de uma comunidade.

Pensar de outro modo a atuação para esse tipo de interpretação que identifique as questões linguísticas e culturais que os profissionais estão envolvidos, possivelmente poderá colocar o IE em um lugar muito almejado pela categoria, como o de profissional tradutor e intérprete de um par-linguístico, e as questões que fazem parte desse processo possam ser contempladas nas políticas públicas, para além apenas da inclusão de ter sua presença em sala de aula.

Assim, essa pesquisa contribui para o desenvolvimento da *crítica radical* para que seja possível o IE entender onde ele está na comunidade e, a partir disso, não ver o

processo de forma naturalizada, mas problematizar as questões antes não compreendidas. Logo, ele mesmo possa definir sua condução tendo um atitude heterotópica como intérprete cosmopolita.

Portanto, é necessário pensar e problematizar tais questões, principalmente quando se é recorrente exigir os direitos dos profissionais IE, esperando apenas do Estado a posição de fazer algo para mudar a realidade em que vivemos no Brasil sobre esse categoria. Somos feitos de escolhas e estas têm relação direta também com a forma que somos conduzidos ao se relacionar com a comunidade. Enfim, mesmo que em alguns momentos o IE se permita ser conduzido, é necessário que seja uma escolha sua, e não um assujeitamento automático sem o exercício da *crítica radical*, tornando-se IE cosmopolita com práticas heterotópicas na sua relação com a comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Editora Harmonia, 2015.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: 2014. V. 1, p. 175-196.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc_aopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Lei de nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 dez. 2000.

_____. Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 01 set. 2010.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação de surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 15 ago. 2001.

_____. Ministério da educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de janeiro de 2005.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

CHOCOLATES GAROTO. Disponível em: <https://www.garoto.com.br/a_garoto> Acesso em: 30 jul. 2018.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: J.Z. E, 2000.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 277-293.

_____. **Dits et écrits IV** (1980, 1988). Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 2ª ed. São Paulo: Edição Paz e Terra, 2015.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1984.

_____. **O corpo utópico, as heteretopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

_____. O que são as luzes? In: MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GALLO, S. Possibilidades e linhas de fuga: a invenção de escolas outras no dia a dia. **Revista Eventos Pedagógicos**. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI. Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 994-1003, jun./jul. 2016.

HOUAISS. A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Ringo Bez. **“Ei, aquele é o intérprete de libras?”: atuação de intérpretes de libras no contexto da saúde**. 2017. 241 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2018.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina B. F. de (Orgs.). **Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LINGIS, Alphonso. **The Community of those who have nothing in common**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1994.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M.C.; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação).

KOHAN, Walter Omar; Vigiar e Punir: 40 anos de uma experiência de filosofia. In. CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. **Repensar a Educação: 40 anos de Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-Mestre: Desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

METZGER, M. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. **Cadernos de Tradução**, Santa Catarina, vol. 2, n. 26, 2010.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NANTES, Janete de Melo. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.

PAGURA, Reynaldo José. **Tradução & Interpretação**. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, É. (Orgs.). Tradução & perspectivas teóricas e práticas [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 183-207. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PIMENTA, Brigida Mariani. **Encontros surdo-surdo (s) como espaço de produção de uma comunidade**: a potência do(s) encontro(s)-amizade(s). 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

QUEIROZ, M. **Interpretação Médica no Brasil**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, C. **Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais**. In: Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, 2, 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: TILS, 2010, p. 01-15. Disponível em: <<http://www.congressotils.cce.ufsc.br/trabalhos.php>>. Acesso em: 02 maio 2018.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar. **A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais**: contextos de serviços públicos e suas demandas. Tradução em Revista 34535. PUC-Rio. 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDFXXvmi=>>. Acesso em 24 de setembro de 2018.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de língua brasileira de sinais**: um estudo sobre as identidades. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Tradução/Interpretação de língua de sinais no Brasil**: uma análise das teses e dissertações de 1999 a 2010. 2013. 130 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Silvana Aguiar. Posfácio. In: Albres, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Editora Harmonia, 2015.

SANTOS, Joaquim Cesar Cunha. **A formação do tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais como intelectual específico**: o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SENNET, Richard. **Juntos**. Tradução de Clóvis Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

VANNUCCHI, A. **A universidade comunitária**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, nº 100, p. 947-963, outubro de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. In: CARVALHO, Alexandre Filordi. Revista ETD – Educação Temática Digital. V. 12, nº 1, p. 147-166, 2010. Número temático: **Foucault e a Educação: é preciso pensar e agir de outros modos**. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência surda conta a história. 186 f. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa em Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

_____. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo. 231 f. 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: Marisa Costa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

XAVIER, Keli Simões. **Lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de mestrado, na linha “Educação Especial e Processos Inclusivos”, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realizada pela pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de surdos (Giples/Ufes/CNPq) Fernanda dos Santos Nogueira. Esta pesquisa, intitulada *Interpretação Comunitária: A Relação Entre a Comunidade e o Intérprete Educacional*, tem o objetivo de conhecer, analisar e problematizar como as atitudes, modos, inquietações e atenções são evidenciados aos intérpretes educacionais que atuam nas instituições escolares e incorporados pela lógica da inclusão. Solicitamos a sua participação na pesquisa concedendo uma entrevista narrativa sobre os trabalhos que vem realizando ou que já realizou, enquanto intérprete de Libras, com alunos incluídos, fazendo referência a vivências, experiências que já teve com a inclusão. As informações obtidas na pesquisa serão utilizadas em estudos e sua identidade jamais será divulgada. Portanto, em nenhum momento, você será exposto a algum risco se participar desta pesquisa e nem possuirá algum envolvimento financeiro com tal. Caso haja algum descontentamento para com a pesquisa, você poderá se recusar a continuar participando. Depois de realizadas as transcrições da entrevista narrativa, a pesquisadora lhe encaminhará, por e-mail, a versão final da transcrição para recebermos o seu aceite final. Este documento, constando os compromissos assumidos entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, será assinado pelas partes envolvidas em duas vias: uma ficará sob a responsabilidade dos sujeitos da pesquisa e a outra via ficará sob responsabilidade da pesquisadora do projeto de pesquisa.

Pelo _____ exposto _____ acima, eu, _____, concordo em participar da pesquisa e autorizo a utilização das informações desde que minha identidade não se torne pública. Afirmando, ainda, a liberdade em me negar a participar da pesquisa em qualquer momento que uma das partes não cumprir o colocado nesse termo de compromisso.

Assinatura do participante da pesquisa