



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula
Programa de Pós-Graduação em Lingüística

**DISCURSO E IDENTIDADE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE
A ATUAÇÃO DO(A) INTÉRPRETE DE LIBRAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Elcivanni Santos Lima

Orientadora: Profa Dra Maria Izabel Santos Magalhães

Brasília
2006

Elcivanni Santos Lima

**DISCURSO E IDENTIDADE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A
ATUAÇÃO DO(A) INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Brasília
2006

Elcivanni Santos Lima

**DISCURSO E IDENTIDADE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A
ATUAÇÃO DO(A) INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (LIV/UnB – orientadora) – Presidente

Prof. Dra. Viviane Maria Heberle (CCE/UFSC) – Membro Efetivo

Prof. Dr. Mark David Ridd (LET/UnB) – Membro Efetivo

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (NELIS/UnB – Co-orientador) – Membro suplente

Brasília, julho de 2006

AGRADECIMENTOS

“Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.” (Romanos 11: 36)

A Deus, a quem pertencem os tesouros da sabedoria, por ter me carregado em Seu colo e me guiado com Sua mão, durante esse tempo de mestrado. Seu amor e seu cuidado são a razão de minha vitória. À minha família, pelas orações e pela paciência em minhas ausências. Aos meus pastores, pela compreensão, pelos conselhos e pelo carinho. Aos integrantes do MIS, que torceram por mim sempre. Aos meus amigos surdos, Gricélia, César e Antônio, que souberam dar-me um tempo, quando eu precisava dele, e têm me encorajado a prosseguir meus estudos. À Cínthia, ao Messias, à Elisângela, à Rosângela e à Márcia, pelas primeiras lições de como ser intérprete educacional. Aos amigos surdos e intérpretes, que contribuíram com suas opiniões e seu abraço amigo. Ao doutor Cassiano, que acertou no tratamento e ajudou-me a vencer uma depressão profunda, na época em que eu tinha que estar bem. Aos amigos e colegas intérpretes, Maria Cristina Pires Pereira e Ricardo Ernani Sander, pelos conselhos e pelo apoio, com seu conhecimento e suas experiências. À Doutora Ronice Müller Quadros, pela pergunta que me despertou a voltar aos estudos. A Eriosvaldo, Ricardo, Jaílton e Vanessa, que começaram comigo essa jornada, pelas boas risadas e pela amizade. Aos meus amigos Décio, Luzia e Viviane, pela troca de informações, pelo apoio e pela força constantes. Aos participantes dessa pesquisa, pelos momentos de partilha e de conversas tão produtivas e por terem acreditado em minha proposta. Ao professor Mark David Ridd, pelas discussões enriquecedoras sobre interpretação e por lembrar de mim, quando eu precisava de um texto. À professora Viviane Heberle, pela simpatia e pelo interesse. Ao professor Guilherme Rios, pelas dicas e pela disposição em orientar. À professora Izabel Magalhães, pela orientação segura, competente e pela paciência em meus momentos de crise. Aos meus pais, que me ensinaram desde a tenra infância a amar os livros e a buscar conhecimento e, em especial, à minha mãe, por sua dedicação, por seu apoio amoroso e por ter orado comigo nas horas em que eu mais precisava.

Para minha mãe, com amor e gratidão.

“É uma conquista também saber que na limitação é que eu desenvolvo tudo o que eu tenho de mais rico em mim mesmo. Neste percurso entre o que sou e o que eu quero ser é que está a humanidade.

F. J. Almeida

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é analisar como se constitui discursivamente a identidade do(a) intérprete de LIBRAS que atua na educação superior, as relações de poder presentes nessa prática e as implicações sociais da mesma. A investigação desse tema emergente na sociedade atual lança luz sobre questões como acessibilidade e igualdade de oportunidades, com a finalidade de analisar as posições identitárias ora atribuídas aos(as) intérpretes de LIBRAS ora reivindicadas por eles(as), em suas interações com outros atores sociais presentes no contexto acadêmico, principalmente professores e alunos(as) surdos(as). O arcabouço teórico-metodológico adotado é a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, trad. 2001 e 2003, Wodak, 2001 e Chouliaraki e Fairclough, 1999), que considera o discurso como um momento da prática social e é articulado com a categoria da identidade, estabelecida pela diferença (Woodward, 2000). O estudo resulta na identificação de discursos coexistentes no contexto acadêmico, ancorados em representações que tanto contribuem para a constituição da identidade social do(a) intérprete educacional quanto se inscrevem nas interações entre intérpretes, estudantes surdos(as) e professores. Além do discurso que serve à reprodução de práticas sociais excludentes, foi identificado um discurso a serviço da transformação social.

Palavras-chave: interpretação de Língua de Sinais, discurso e identidade

ABSTRACT

The main purpose of this study is to analyse the discursive construction of the LIBRAS Sign Language interpreter's identity in the context of higher education in Brazil, the power relations in this practice and its social implications. The investigation of this emerging topic in contemporary society sheds light on such issues as access and equal opportunities, with the aim of examining the identity positions attributed to Sign Language interpreters or that they claim, in their interactions with social actors in this context, mainly teachers and deaf students. The theoretical-methodological approach framework adopted is Critical Discourse Analysis (Fairclough, trans. 2001 and 2003, Wodak and Meyer, eds. 2001, and Chouliaraki and Fairclough, 1999), which considers discourse as a moment of social practice articulated with the category of identity, which is established by difference (Woodward, 2000). The study results in the definition of coexistent discourses in the academic context, supported by representations that, both contribute to the constitution of the educational interpreter's social identity and are, in term, inscribed in the interactions among interpreters, deaf students and teachers. A discourse that reproduces social exclusion practices is visible, as is another that promotes social transformation.

Key-words: Sign Language interpretation, discourse, identity

SUMÁRIO

FIGURAS	i
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	ii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Pressupostos teóricos	4
1.1 – Análise de Discurso Crítica	4
1.1.1 – Arqueologia	4
1.1.2 – Teoria social do Discurso	6
1.1.3 – ADC como método analítico	10
1.2 – Ação, Representação e Identificação	13
1.2.1 – Discurso como ação	14
1.2.1.1 – Gêneros discursivos	14
1.2.1.2 – Intertextualidade	15
1.2.1.3 – Hegemonia	18
1.2.2 – Discurso como representação	21
1.2.2.1 – Representações	21
1.2.2.2 – Ideologia	23
1.2.3 – Discurso como identificação	25
1.2.3.1 – Identidades	26
1.2.3.2 – Modalidade e avaliação	29
1.3 – Conclusão	30
CAPÍTULO II – O(a) intérprete de LIBRAS na educação superior	31
2.1 – Acessibilidade e igualdade de oportunidades: um resgate histórico	31
2.2 – Interpretação de Língua de Sinais: um desafio	35
2.2.1 – Diferenças e comparações entre tradutores(as) e intérpretes	35
2.2.2 – Caracterização do(a) intérprete de LIBRAS	37
2.2.3 – O(a) intérprete educacional e seu contexto de trabalho	39
2.3 – Mitos e crenças sobre a Língua de Sinais, seu aprendizado e sua interpretação ..	41
2.3.1 – Mitos sobre as Línguas de Sinais	41
2.3.2 – Crenças ligadas ao aprendizado de Línguas de Sinais	44
2.3.3 – Crenças sobre interpretação de LIBRAS	46
2.4 – Conclusão	48

CAPÍTULO III – Metodologia	49
3.1 – A natureza da pesquisa	49
3.2 – O desenho da pesquisa	50
3.3 – A qualificação da pesquisa	51
3.4 – O desenvolvimento da pesquisa	52
3.4.1 – Descrição do campo	52
3.4.2 – O acesso ao campo	53
3.4.3 – Descrição dos(as) participantes	54
3.4.4 – Métodos de coleta de dados	56
3.5 – Seleção e apresentação dos dados	59
3.5.1 – Documentos oficiais	59
3.5.2 – Entrevistas	60
3.6 – Metodologia de análise: ADC	61
3.7 – Reflexividade	61
3.8 – Conclusão	62
CAPÍTULO IV – Análises	63
Parte A – Análise dos documentos formais	64
4.1 – Significado representacional	65
4.2 – Significado Identificacional	73
Parte B – Análise das entrevistas	79
4.3 – Significado acional	79
4.4 – Significado representacional	98
4.5 – Significado Identificacional	115
4.6 – Prática social e poder	129
4.7 – Conclusão	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXO 1 – Decreto nº 5.626/05	147
ANEXO 2 – Portaria nº 3.284/03	149
ANEXO 3 – Trechos de entrevistas	150
ANEXO 4 – Notas de Campo	161

FIGURAS

Capítulo I

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso..... 7

Figura 2 – Quadro comparativo da evolução dos parâmetros da ADC.....12

Capítulo IV

Figura 3 – Quadro sintético das representações, interações e identidades
atribuídas presentes no Discurso da Ignorância.....135

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[] – provável palavra ou expressão suprimida

(()) ou () – observações da transcritora

/.../ - reinício

..... – pausa

_____ - palavra não compreensível

MAIÚSCULA – palavra enfatizada

INTRODUÇÃO

O discurso da inclusão, da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças é emergente na modernidade tardia. Dentre os segmentos contemplados nesse discurso, estão as pessoas com deficiência¹, que vêm se mobilizando e lutando por seus direitos e o exercício pleno de sua cidadania. Entre essas pessoas, um grupo destaca-se por usar uma língua diferente da língua oficial do país: a comunidade surda, falante da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A comunidade surda brasileira já foi contemplada com leis, decretos e portarias que objetivam beneficiá-la, assegurando seu acesso à comunicação e à informação, em vários contextos. Porém, a implementação da legislação depende de agentes sociais, cujo desconhecimento sobre a surdez e concepções preconceituosas interferem no processo de inclusão das pessoas surdas na sociedade, em especial na educação superior – o foco desta dissertação.

Uma pessoa com surdez precisa enfrentar diariamente a barreira da comunicação. Esse obstáculo limita a qualidade de suas interações sociais e pode impedir que ela alcance uma formação em nível superior e, conseqüentemente, uma boa colocação no mercado de trabalho. Pessoas que ouvem – denominadas ouvintes – e falam a Língua de Sinais podem mediar a comunicação entre os(as) surdos(as) e os(as) ouvintes que desconhecem essa língua e participar ativamente na superação dessa barreira – são elas os(as) intérpretes de Língua de Sinais.

Na educação superior, tratando-se de pessoas com deficiência, o acesso aos espaços, aos conhecimentos e às informações que circulam dentro das faculdades e universidades está confiado a recursos materiais e humanos (no caso da surdez, o(a)

¹ *Pessoas com deficiência*: esse termo tem sido preferido ao conhecido termo “pessoas portadoras de deficiência”, conforme recomendação mais recente da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Os termos usados em cada época são compatíveis com os valores vigentes na sociedade de então. O termo ‘pessoas portadoras de deficiência’ tem sido rejeitado por organizações e entidades representativas de pessoas com deficiência desde a década de 1990. Romeu Sasaki, em seu artigo *Como chamar as pessoas que têm deficiência*, explica: “Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa.(...) Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente.” A expressão “pessoas com deficiência” tem sido aceita e adotada pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência por constituir uma oposição ao termo ‘pessoas sem deficiência’ e por melhor exprimir os seguintes princípios básicos: “1.Não esconder ou camuflar a deficiência; 2.Não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência; 3.Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; 4.Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 5.Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas dEficientes”, “pessoas especiais” (...); 6.Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas; 7.Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuir ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).” (Sasaki, 2005)

O artigo citado pode ser encontrado na íntegra no site www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde.

intérprete de LIBRAS), sobre os quais repousa a total responsabilidade e esperança de uma inclusão sem falhas, que adie se não evite o envolvimento com o Outro, o deficiente, o diferente. O discurso de inclusão social autorizado e legitimado pelo Estado tem se referido ao(à) intérprete de LIBRAS apenas como um canal de acessibilidade aos ainda chamados 'deficientes auditivos', nos textos legislativos e nos documentos que norteiam as atividades educacionais com força de lei.

No ambiente acadêmico, a constante necessidade de mediação da comunicação não compreende apenas o aspecto lingüístico, a transposição de uma mensagem de uma língua para outra, mas envolve o aspecto sócio-cultural, a negociação de diferenças culturais, de onde podem derivar mal-entendidos e conflitos. A identidade do(a) intérprete educacional, então, constrói-se em meio a dois mundos: o mundo dos sons e o mundo das imagens. O(a) intérprete está na fronteira: embora convivendo com a comunidade surda, continuará sendo ouvinte e não surdo(a).

A convivência numa sociedade excludente, cujas práticas reproduzem representações discriminatórias, que inferiorizam e desqualificam pessoas com deficiência, gera preconceitos e concepções equivocadas nas pessoas ditas 'normais'. Esses valores mesquinhos desconstroem-se no processo de constituição identitária do(a) intérprete de Língua de Sinais. Sensibilidade, disposição e compromisso são as condições para que esse processo ocorra conscientemente e para que o(a) intérprete atue de modo a permitir que a pessoa surda desenvolva sua autonomia e exerça seu direito de expressar-se em sua própria língua, sem restrições.

O objetivo principal desta dissertação é analisar, numa perspectiva crítica, como se constitui discursivamente a identidade do(a) intérprete de LIBRAS que atua na educação superior, investigando o seu contexto de trabalho e as suas relações com os demais atores envolvidos nessa prática. Os objetivos específicos são: (i) identificar contextos discursivos em textos e documentos oficiais que se refiram ao(à) intérprete de Língua de Sinais, analisando como essa prática é caracterizada neles; (ii) investigar a prática social e as relações de poder nela presentes; (iii) analisar como o(a) intérprete educacional se auto-representa e como constrói sua identidade social; e (iv) contribuir para o fortalecimento do(a) intérprete educacional e para a reflexão da comunidade surda e ouvinte sobre a importância desse(a) profissional, numa sociedade que se propõe a ser inclusiva.

Pretende-se responder, neste estudo, às seguintes questões, por meio da análise de documentos oficiais e de entrevistas:

1. Como os documentos oficiais que norteiam as atividades educacionais com força de lei referem-se ao(à) intérprete de Língua de Sinais?

2. Quais são as relações de poder presentes na prática de interpretação de LIBRAS na educação superior?
3. Como se constitui discursivamente a identidade do(a) intérprete educacional?

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no Capítulo I, abordo os pressupostos teóricos que norteiam este estudo. Discorro sobre a arqueologia e a evolução da Análise de Discurso Crítica, apresentando uma breve revisão bibliográfica das obras mais marcantes dessa linha de Análise do Discurso. A evolução dos principais conceitos é detalhada e a Teoria Social do Discurso explicitada, seguindo-se a essa exposição a discussão sobre os significados acional, representacional e identificacional, e as categorias de análise social e textual correspondentes a cada um, incluindo a categoria da identidade segundo estudiosos como Giddens, Silva, e Woodward.

No Capítulo II, contextualizo a prática da interpretação de LIBRAS na educação superior em três níveis: social, profissional e lingüístico. No Capítulo III, exponho os procedimentos metodológicos, desde o desenho da pesquisa até a metodologia de análise, passando pela descrição dos métodos de coleta de dados e pela descrição do campo, dos participantes e dos dados. No capítulo IV, analiso os dados; esse capítulo foi dividido em duas partes, Parte A e Parte B, análise dos documentos formais e das entrevistas, respectivamente. Cada parte está subdividida em seções, onde desenvolvo a análise dos significados acional, representacional e identificacional. Nas Considerações Finais, procuro responder às minhas questões de pesquisa e expor como os objetivos foram atingidos; apresento não só os resultados, mas também as contribuições de minha pesquisa e a perspectiva de sua continuação.

CAPÍTULO I – Pressupostos teóricos

A investigação de temas sociais que envolvam questões de linguagem e poder requer um arcabouço teórico cujo enfoque seja amplo e capaz de analisar fenômenos sociais e discursivos e fornecer uma visão ampliada das estruturas e práticas que os sustentam. É desejável que, com a identificação consciente dessas instâncias e da aplicação da teoria na análise dos dados empíricos, seja possível apontar alternativas para a transformação de processos e práticas sociais de dominação construídos sociohistoricamente.

Em busca de uma teoria que suprisse tais expectativas, fui apresentada à Análise de Discurso Crítica. Essa teoria se propõe a oferecer meios de se articular Lingüística e Ciência Social numa perspectiva crítica. Porém, ela não toma para si a capacidade de esgotar todas as possibilidades de análise e não encerra em si todas as respostas. É uma teoria e um método de análise, que pode ser utilizada em várias áreas do conhecimento, caracterizando-se, portanto, como uma abordagem de caráter transdisciplinar.

1.1 – Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica é um modelo teórico-metodológico de ampla aplicação, que tem interesse particular na linguagem como prática social e tem seu foco sobre os processos e as práticas sociais e sobre o papel do discurso na produção ou reprodução de relações assimétricas de poder. A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) “é análise de relações dialéticas entre semiose (incluindo linguagem) e outros elementos das práticas sociais” (Fairclough, 2001: 123)². Tal análise objetiva investigar desigualdades sociais criticamente e os modos como essas desigualdades são expressas, mostradas, construídas e legitimadas no discurso (Wodak, 2001).

1.1.1 – Arqueologia

A ADC tem, em sua arqueologia, duas influências teóricas: a primeira é a Lingüística Sistemico-Funcional (doravante LSF), cujo maior expoente é Halliday. Na perspectiva funcional, Halliday (1994) entende língua como um sistema de opções ou significados escolhidos pelo falante para o uso da língua nas interações sociais. As escolhas não são feitas de forma aleatória, mas de acordo com o contexto de uso. Na

² Todas as referências de obras ainda não traduzidas para português citadas nesta dissertação, foram traduzidas por mim.

visão funcionalista de Halliday, 'função' refere-se ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a determinadas demandas. O termo 'função' tanto pode referir-se ao propósito do uso como ao seu efeito. Halliday distingue três metafunções da linguagem: a ideacional, que é a expressão de formas de ação, eventos, estados, do mundo real e do mundo interior; a interpessoal, que é a expressão das formas de ação e da relação com os interlocutores; e a textual, que diz respeito à composição do texto, à utilização de elos coesivos que o tornam adequado ao uso social. O diálogo entre a LSF e a ADC pode ser muito produtivo, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), mas não será desenvolvido aqui para não extrapolar o escopo deste trabalho. Da LSF, a ADC toma o modelo de análise textual.

A segunda influência teórica da ADC é a Lingüística Crítica (doravante LC), que adota conceitos de Halliday, mas enfoca a relação entre texto, poder e ideologia (Magalhães, 2004). A LC propõe a 'interpretação crítica' dos textos, mas pode ser considerada uma proposta limitada, uma vez que analisa um *corpus* textual reduzido e enfatiza os textos como produtos, em vez de privilegiar os processos de produção e interpretação dos mesmos.

A ADC surge na década de 1980, e pode ser vista como um avanço em relação tanto à LSF quanto à LC, pois amplia a discussão sobre a análise social baseada na análise textual e tem aplicação adequada a tempos de rápidas mudanças culturais, sociais, econômicas e conseqüentemente mudanças discursivas³, que se dão atualmente, nessa época chamada modernidade tardia⁴. A ADC tem compromisso com os grupos desfavorecidos na sociedade e está fundamentalmente preocupada com a análise de relações estruturais opacas de dominação, discriminação, poder e controle e como essas relações se manifestam por meio do discurso. Segundo Wodak, "a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, para alterar distribuições de poder a curto e longo prazo." (2001: 11).

³ *Mudança discursiva*: segundo Fairclough, "à medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas." (trad. 2001a; 128)

⁴ Giddens (2002) conceitua *modernidade tardia* como a época em que vivemos, caracterizada pela separação de tempo e espaço, por mecanismos de desencaixe, pela reflexividade institucional e pela instabilidade nas relações e nas identidades. O termo *modernidade tardia* será utilizado como sinônimo de pós-modernidade e modernidade posterior e como tradução da expressão *late modernity*.

1.1.2 – Teoria Social do Discurso

A teoria em foco é a Teoria Social do Discurso ou Teoria Crítica do Discurso (Magalhães, 2004) e o modelo teórico-metodológico ou analítico é a ADC. Fairclough, um dos expoentes da ADC, traz uma proposta inovadora, apresentando (em 1992, na obra *Discourse and social change*, traduzida para o português em 2001) a Análise de Discurso Textualmente Orientada (doravante ADTO) e o discurso como texto, prática discursiva e prática social. Nessa perspectiva, ele considera a linguagem como uma forma de prática social, um modo de representação e um modo de ação sociohistoricamente construído e o texto como uma tessitura social, onde estão sugeridas as estruturas e práticas sociais e de onde é possível distinguir essas mesmas estruturas e práticas. A ênfase dessa proposta está sobre o discurso, tomado não como um substantivo comum, como o “modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular”, mas como “o uso da linguagem concebido como prática social” (Fairclough, 2001b:39) – sendo assim, o discurso constitui todas as dimensões da estrutura social, que direta ou indiretamente, o moldam e restringem.

O discurso é considerado uma prática de significação do mundo, pois contribui para a construção (i) de ‘posições de sujeito’ ou ‘identidades sociais’, (ii) das relações sociais e (iii) de sistemas de conhecimento e crença, e esses efeitos do discurso correspondem a três dimensões de sentido ou funções da linguagem que Fairclough distingue, inspirado nas metafunções de Halliday: (i) a função identitária, correspondente às formas como as identidades são estabelecidas, negociadas e fortalecidas no discurso, (ii) a função relacional, referente aos modos como as relações sociais são instituídas e negociadas no discurso e (iii) a função ideacional, relativa às maneiras de significar o mundo, seus processos, entidades e relações (Fairclough, trad. 2001a). As funções identitária e relacional correspondem à função interpessoal postulada por Halliday. A função textual, segundo ele, “pode ser utilmente acrescentada à minha lista” (*op. cit.*, 92).

O quadro tridimensional de análise de Fairclough, onde o texto está contido na prática discursiva que por sua vez está contida dentro da prática social, revela que “cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto e é uma amostra da prática social” (Fairclough, 2001b:35). Note-se aqui o conceito de texto utilizado, considerando apenas as modalidades oral e escrita, isto é, um conceito limitado às convenções tradicionais. Essa concepção tridimensional do discurso é uma tentativa de reunir três tradições analíticas: a tradição de análise textual e lingüística, a tradição microsociológica que considera a prática social como produzida e entendida pelas

pessoas com base em procedimentos compartilhados do senso comum e a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais (Fairclough, trad. 2001a).

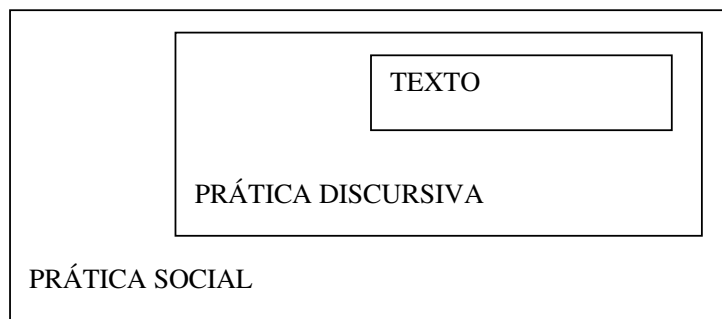


Figura 1 Concepção tridimensional do discurso (Fairclough, trad. 2001a: 101)

O mesmo autor justifica a necessidade de uma visão crítica das ligações entre eventos discursivos inseridos nas práticas e estruturas sociais:

Por análise ‘crítica’ do discurso quero dizer análise do discurso que visa explorar sistematicamente relações freqüentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e a explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia.

(Fairclough, 2001b: 35)

A análise de discurso proposta é ‘crítica’ porque implica a análise das conexões entre discurso, ideologia e poder, conexões majoritariamente obscuras, dificilmente percebidas pelos sujeitos envolvidos, logo facilmente naturalizadas, reproduzidas e não contestadas. A ligação entre texto e prática social é mediada pela prática discursiva, que envolve a produção, a distribuição e o consumo dos textos – gerados a partir de processos sociais e estruturas e interpretados pelos indivíduos ou grupos, sujeitos sociohistóricos, que produzem significados em sua interação com esses mesmos textos, de acordo com seu posicionamento dentro das estruturas e dos processos sociais. Discurso também é entendido como modo de prática política e ideológica: como prática política “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (...) entre as quais existem relações de poder” e como prática ideológica “constitui, naturaliza, mantém e

transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (Fairclough, trad. 2001a: 94). Então, a teoria proposta pode ser resumida nas palavras de Fairclough:

A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (...), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais.

(*op. cit.*, 99-100)

Essa perspectiva teórica é ampliada em 1999, na obra *Discourse in late modernity*, de Chouliaraki e Fairclough, obra que muito contribui para a compreensão dos conceitos utilizados na ADC e explicita a relação desta com as demais disciplinas, chegando a considerá-la como “síntese de outras teorias” – o que justifica seu caráter transdisciplinar. Nessa obra, discurso passa a ser visto como um momento da prática social, entre outros momentos que, de acordo com Harvey (1996), são seis: discurso, relações sociais, poder, atividades materiais, instituições/rituais e crenças/valores/desejos, e estão em relação dialética “cada momento internaliza todos os outros”, sem contudo se reduzir a eles (Chouliaraki e Fairclough, 1999:6). O enfoque muda: enquanto na obra de 1992, o uso da linguagem é considerado uma forma de prática social, aqui o discurso passa a ser considerado um momento da prática social.

A dúvida que pairava antes sobre a natureza da ADC é agora respondida de maneira categórica: “Nós vemos a ADC como teoria e método”, portanto “os modos de análise operacionalizam as construções teóricas do discurso na vida social (na modernidade tardia) e a análise contribui para o desenvolvimento e elaboração dessas construções teóricas” (*op. cit.*, 16). O conceito de texto é expandido, embora se admita que esse termo é usado por falta de outro melhor:

Os primeiros textos foram, claro, escritos, mas os textos das contemporâneas interação mediada e quase-interação são também falados (rádio), televisuais (combinações de fala, imagem e efeitos de som), ou eletrônicos (por exemplo, e-mail). Até mesmo textos ‘escritos’ são crescentemente multisemióticos, (...) O termo ‘texto’ não é ideal para essa diversidade de formas porque sugere ainda poderosamente linguagem escrita, mas nós o usaremos na ausência de qualquer alternativa melhor.

(Chouliaraki e Fairclough, 1999: 46)

A partir desse ponto, a aceitação dos aspectos semióticos da linguagem imprime na teoria novas convenções e uma visão ampliada, como um efeito das rápidas mudanças sociais e culturais, dos avanços tecnológicos que causaram mudanças históricas nos modos de interação e têm de ser assimilados com a mesma velocidade com que vão ocorrendo. As novas tecnologias interferiram de fato no curso dos processos e práticas sociais, inclusive um olhar sobre as relações de dominação sugere que o poder tem migrado historicamente das atividades materiais para o discurso, ou seja, as mudanças culturais e sociais afetam diretamente a linguagem, e é nela e por ela que relações de poder se realizam, se estabelecem, se mantêm e se transformam.

As transformações no contexto social incluem transformações nas práticas sociais. As práticas sociais são um elo entre as estruturas sociais, mais abstratas e os eventos sociais, concretos e finitos. Por práticas, os autores concebem “formas habituais, situadas em tempo e em espaço específicos, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir conjuntamente no mundo” (*op. cit.*, 21), então práticas sociais são atividades relativamente estáveis, constituídas por momentos: discurso, atividade material, fenômenos mentais, e relações sociais e processos. Outro conceito que pode ser contrastado com estruturas e eventos é o conceito de conjuntura. Conforme os autores, conjunturas são “reuniões relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas (...) em torno de projetos sociais específicos...” (*op. cit.*, 22) e é vantajoso focar conjunturas, pois isso permite que sejam percebidos os efeitos de uma série de eventos ligados conjunturalmente na sustentação e transformação de práticas.

São três as características das práticas: (i) são formas de produção, não só de produção econômica, mas de produção política e cultural, por exemplo, (ii) cada prática é alocada numa rede de práticas, cujas relações externas determinam sua constituição interna e (iii) as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva, ou seja, as pessoas pensam sobre o que fazem e geram representações sobre isso como parte de sua prática. As práticas se articulam para formar uma rede de práticas e essa articulação pode evidenciar uma relação de sobredeterminação – uma prática domina outra(s) e as diversas formas de articulação entre as práticas de múltiplas posições sociais podem gerar vários efeitos sociais. As redes de práticas são construídas sobre relações de poder e as desarticulações e rearticulações de práticas são ligadas às relações dinâmicas de poder e luta pelo poder. Não só a sobredeterminação e as relações de poder dentro das redes de práticas posicionam uma prática em relação a outras, mas também práticas particulares podem posicionar sujeitos em relação a outros, tanto que alguns podem incorporar a agência de outros em suas próprias ações e reduzir a capacidade dos últimos de agir autonomamente. Essas relações de poder internas resultam das relações de poder externas, dentro das

redes de práticas. O poder deve ser visto como dominação, segundo Chouliaraki e Fairclough.

O conceito de discurso também é ampliado: “o conceito de discurso pode ser entendido como uma perspectiva particular de diversas formas de semiose – elas são vistas como momentos das práticas sociais em sua articulação com outros momentos não-discursivos” (*op. cit.*, 38).

1.1.3 – ADC como método analítico

O arcabouço analítico da ADC é ampliado e serve a várias formas de aplicação, podendo ser utilizado em sua totalidade ou não, de acordo com os propósitos e a natureza do enfoque escolhido para a análise. Essa proposta analítica parece complexa, mas precisa dar conta de todos os ângulos possíveis sob os quais um determinado problema pode ser visto (*op. cit.*, 59):

1. Um problema (atividade, reflexividade)
2. Obstáculos para a superação do problema:
 - (a) análise da conjuntura;
 - (b) análise da prática e do momento discursivo:
 - i. prática(s) relevante(s)?
 - ii. relação do discurso com outros momentos?
 - discurso como parte da atividade
 - discurso e reflexividade
 - (c) análise do discurso:
 - i. análise estrutural: a ordem do discurso
 - ii. análise interacional
 - análise interdiscursiva
 - análise semiótica e lingüística
3. Funcionamento do problema na prática
4. Possíveis modos de superar os obstáculos
5. Reflexões sobre as análises.

Esse modelo analítico está organizado em torno de algumas relações que expressam narrativas teóricas sobre a modernidade tardia: colonização e apropriação, globalização e localização, reflexividade e ideologia e identidade e diferença.

A atual proposta de ADC feita por Fairclough pode ser encontrada na obra *Analysing Discourse*, de 2003, que se junta aos demais trabalhos do autor, cujo objetivo foi

elaborar uma proposta teórica e analítica condizente com as transformações culturais e sociais que interferem na vida social e pessoal de todos em tempos pós-modernos e aplicável na investigação de processos e práticas sociais de quaisquer âmbitos ou segmentos sociais. Nessa obra, a ênfase recai sobre a análise textual como ponto de partida para a análise discursiva e social e uma ampliação da teoria se faz, em relação a discurso e texto: o termo texto passa a ser usado em um sentido mais amplo, “qualquer exemplo atual de linguagem em uso é um ‘texto’” (Fairclough, 2003: 3). Já discurso “figura como uma parte da prática social – modos de agir, modos de representar, modos de ser” (*op. cit.*, 27). Logo, ação, representação e identificação são os principais sentidos dos textos, correspondendo a gêneros discursivos, discursos e estilos (ou ‘performances’, segundo Fairclough, 2001a) respectivamente – essa adaptação que substitui ‘funções’ da linguagem (Fairclough, trad. 2001a) por ‘significados’ dos textos pode ser tomada como uma ampliação da teoria, cuja base antes mais abstrata – linguagem, passa a ser mais concreta – a base agora são os textos, entendidos como ‘linguagem em uso’, como meios de produção, articulação e exposição de sentidos, tais como ações, representações e identificações.

A alusão à LSF é inevitável: vem dela a concepção de textos como sendo multifuncionais – textos podem então:

representar aspectos do mundo (mundo físico, social e mental);
realizar relações sociais entre participantes nos eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; e coerentemente e coesivamente conectar partes dos textos e conectar textos com seu contexto situacional (Halliday, 1978, 1994, *apud.* Fairclough, 2003: 27)

respectivamente, servindo às funções ideacional, interpessoal e textual. Fairclough retoma sua própria concepção das funções da linguagem, na qual temos a função ideacional, relativa a sistemas de conhecimento e crença, a função relacional, referente à construção das relações sociais e a função identitária, equivalente ao estabelecimento, à negociação e ao fortalecimento das identidades – para renová-la de acordo com a proposta de análise dos sentidos dos textos. Em lugar da função ideacional, temos o significado representacional, o discurso como modo de representar o mundo material, mental e social e de representar reflexivamente as práticas em questão. Em lugar da função relacional, temos o significado acional, o discurso como forma de agir e interagir no mundo; a importante função textual de Halliday é incorporada nesse significado, pois textos são formas de ação; e, em lugar da função identitária, temos o significado identificacional, o

discurso como modos de ser no mundo. Num quadro comparativo, podemos observar como se deu a evolução dos parâmetros da ADC, a partir da proposta da LSF, numa perspectiva de análise de discurso crítica:

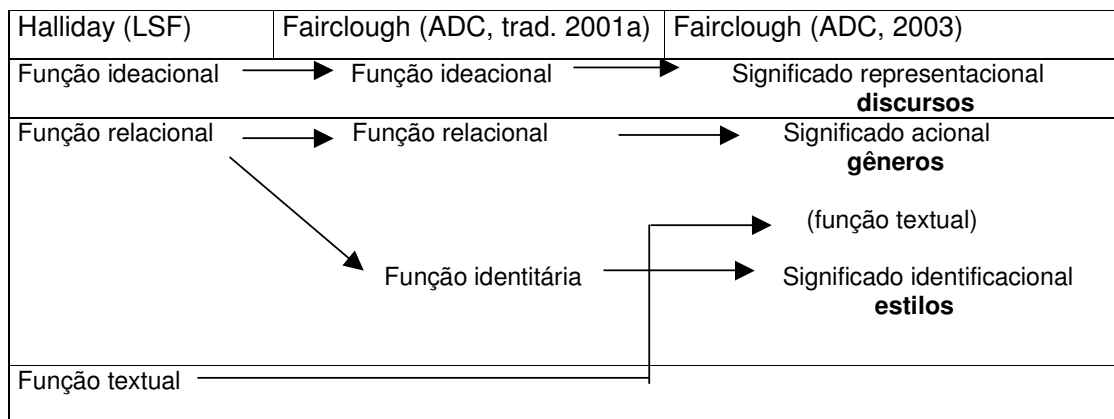


Figura 2 Quadro comparativo da evolução dos parâmetros da ADC

Textos podem ser considerados como “elementos dos eventos sociais” – eles causam efeitos, o que não pode ser tomado como uma “causalidade mecânica”, o contato com textos não produz efeitos automáticos, mas o contato regular ou não com determinados textos pode produzir efeitos sobre as pessoas, como, por exemplo, a exposição a textos publicitários pode transformar simples compradores em consumidores compulsivos; mas “não existe uma relação de causa e efeito que seja regularmente associada com um tipo de texto ou com aspectos dos textos” (Magalhães, 2004: 2 e Fairclough, 2003). Textos produzem mudanças e seus efeitos são determinados pela relação dialética entre texto e contexto social (Fairclough, trad. 2001a), logo os efeitos sociais dos textos dependem da produção de sentidos, e o interesse principal da obra é o processo interativo de produção de significado⁵.

O foco está na análise dos textos com um olhar sobre seus efeitos sociais e sobre a produção de significados nos textos, e “a análise de texto não é vista como análise lingüística” apenas, pois inclui a “análise interdiscursiva, quer dizer, ver os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam” (Fairclough, 2003:3). Logo, é nos textos que se dá a relação dialética entre os significados representacional, acional e identificacional – analisando um texto, podemos perceber que discursos (modos de representar) são realizados em gêneros (modos de agir) e apontados em estilos (modos

⁵ Processo interativo de produção de significado: indivíduos ou grupos, sujeitos sociohistóricos, produzem significados em sua interação com textos, de acordo com seu posicionamento dentro das estruturas e dos processos sociais. (Fairclough, 2003).

de ser), assim como gêneros e estilos (ações e identidades) são representados em discursos. Um significado interioriza os outros, sem contudo se reduzir a eles.

Os textos são elementos discursivos dos eventos sociais, e “contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais” (Magalhães, 2004:2) As práticas sociais são “articulações de diferentes tipos de elementos sociais associados com áreas particulares da vida social” (Fairclough, 2003:25), “meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções no decurso do tempo, em áreas particulares da vida social” (*op. cit.*, 23-24); as redes de práticas no aspecto discursivo são chamadas de ‘ordens do discurso’ – “uma estruturação social da diferença semiótica – uma ordem social particular de conexões entre diferentes modos de produzir significado, isto é, diferentes discursos, gêneros e estilos” (*op. cit.*, 206). O conjunto de possibilidades estruturais controlado pelas práticas sociais são as estruturas sociais, e um bom exemplo são as línguas.

Práticas sociais particulares envolvem ordens do discurso específicas, e discursos estão em relação dialética com os demais elementos não-discursivos das práticas sociais: atividades materiais, fenômenos mentais, e relações sociais e processos (Chouliaraki e Fairclough, 1999) – discursos são ‘traduzidos’ dentro de aspectos não-discursivos da vida social e interiorizam outros elementos das práticas sociais, assim como por eles é interiorizado, sem que um se reduza aos outros. Assim sendo, pela análise interdiscursiva a partir da análise textual, podemos compreender as práticas sociais com maior clareza, as representações, as (inter)ações e as identificações que fazem os participantes da pesquisa sobre si e sobre suas práticas, bem como sobre as pessoas surdas que são participantes diretamente interessados(as) e incluídos na prática de interpretação de LIBRAS na educação superior. Os significados serão explanados separadamente, embora sejam intrinsecamente relacionados, no Capítulo IV.

1.2 – Ação, Representação e Identificação

No processo de construção de significados nos eventos sociais, incluindo a produção (tessitura) de textos, é possível perceber o posicionamento dos sujeitos, suas representações e suas relações sociais. Discursos figuram na vida social e podem definir relações de poder e de dominação. A seguir, explanarei um a um os significados, discorrendo sobre os conceitos que estão imbricados em cada significado e as categorias sociais e textuais que são utilizadas para análise neste trabalho.

1.2.1 – Discurso como ação

Discursos constituem parte dos recursos com que as pessoas se posicionam no relacionamento umas com as outras – mantendo-se separadas, cooperando, competindo, dominando – e na tentativa de mudar os rumos pelos quais elas se relacionam. Discurso figura como parte de uma atividade social dentro de uma prática, constituindo gêneros discursivos, uma categoria social que regula as disposições entre os participantes das interações sociais. “Gêneros são aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais” (Fairclough, 2003: 65)

1.2.1.1 – Gêneros discursivos

Gêneros são tipos ‘relativamente estáveis’ de enunciados; estão ligados a uma atividade específica; operam em certos contextos; são reflexos de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura; são definidos por seus propósitos: funções, intenções, interesses; são condicionados por fatores: semióticos, sistêmico, comunicativos e cognitivos; são variáveis em contextos discursivos; estabelecem relações de poder; refletem estruturas de autoridade e são realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. A forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais – diferentes gêneros são diferentes maneiras de (inter)agir discursivamente.

Segundo Fairclough (trad. 2001a), o discurso é um modo de ação, uma forma pela qual as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros. Ao investigar interações e relações sociais, investiga-se também o significado acional nos textos analisados, uma vez que relações sociais como as que estão sendo investigadas aqui são construídas em grande parte discursivamente: “Uma das maneiras de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita, assim discurso figura primeiramente ‘como parte da ação’” (Fairclough, 2003: 26).

A análise do significado acional corresponde à identificação de quais gêneros discursivos determinam os textos analisados. Segundo Magalhães (2004), gêneros discursivos podem ser caracterizados “como formas textuais e sentidos derivados dos propósitos das situações sociais.” De acordo com Fairclough, eles também podem ser considerados como “redes de práticas sociais em seu aspecto lingüístico” (2003: 24).

Gêneros podem ser definidos em diferentes níveis de abstração. No nível mais alto de abstração, temos gêneros como narrativa, argumentação, descrição e conversação, aos quais Fairclough chama de pré-gêneros, “que transcendem redes particulares de práticas

sociais” (*op. cit.*, 68), adotando o termo proposto por Swales (1990), dos quais podem derivar gêneros comumente utilizados – por exemplo, podemos citar descrição promocional de produtos e descrição de produtos em manuais de instrução, gêneros derivados do pré-gênero descrição. O que distingue um determinado gênero é sua estrutura genérica, ou seja, “elementos obrigatórios numa ordem obrigatória” (*op. cit.*, 75). Na modernidade tardia, conceitos como flexibilização, instabilidade e variação são aplicáveis em todas as áreas, e um dos reflexos dessa mudança são as transformações que os gêneros discursivos vêm sofrendo, por vezes ocorrendo juntos, mesclados, como gêneros híbridos, no caso de anúncios publicitários, por exemplo. Então a estrutura genérica por vezes se fragmenta, como numa entrevista etnográfica, onde a narrativa pode ser entremeada de argumentações, e nem sempre é possível distinguir a estrutura genérica da narrativa ou da argumentação por completo. Os gêneros também podem ser considerados hierarquicamente, como gêneros principais, como entrevista e sub-gêneros, como entrevista etnográfica.

1.2.1.2 – Intertextualidade

“Gêneros como formas de interação constituem tipos particulares de relações sociais entre pessoas que interagem” (*op. cit.*, 75) As relações sociais entre os sujeitos podem materializar-se nos textos por meio da categoria da intertextualidade, que é descrita por Fairclough como “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.” (trad. 2001a, 114). A intertextualidade é a existência potencial ou explícita de outras vozes além da voz do autor e pode fazer-se presente por meio de: citações – que alegam reproduzir fielmente o que foi dito ou escrito e apresentam marcas claras de relato direto (ou discurso direto, de acordo com a gramática tradicional); relatos indiretos ou atribuições, nem sempre explícitas, já que se pode atribuir uma fala a alguém sem especificar com exatidão quem seria o autor do texto original – não apresenta marcas de citação e não reproduz fielmente o que foi dito ou escrito, podendo inclusive aparecer como um resumo do outro texto; relatos narrativos de atos de fala - o ato de fala é relatado, mas não se relata seu conteúdo.

O termo ‘voz’ é utilizado aqui sugerindo tanto representações, quanto a identidade daqueles que são participantes, diretos ou indiretos, dos textos construídos nos eventos sociais. Fairclough usa esse mesmo termo como ‘estilos’, “significando os modos de ser ou identidades nos aspectos lingüísticos e, em um nível mais amplo, semióticos” (*op. cit.*, 41); Chouliaraki e Fairclough conceituam ‘voz’ como “um tipo de linguagem usado por uma

categoria particular de pessoas e intimamente ligado à sua identidade” (1999: 63). Ao trazer outras vozes para o texto, o autor promove o diálogo entre perspectivas, interesses e motivações diferentes ou semelhantes, com fronteiras bastante delimitadas entre sua voz e a de outrem (no caso das citações) ou mais ou menos delimitadas (no caso das atribuições) e se posiciona em relação a outros sujeitos. Pode haver ou não tensão no relato no desenrolar do texto, o qual estabelecerá relações de solidariedade, dominação, contestação ou competição com aquele relato, refletindo interações sociais. A intertextualidade se opõe diretamente à pressuposição. Enquanto aquela acentua a diferença, esta a dilui, tomando como dados, de forma tácita, asserções, crenças e conceitos, incluindo representações e identificações.

Um conceito muito importante para a análise textual e interdiscursiva com vistas à compreensão das relações sociais é o conceito da diferença. Segundo Kress (*apud* Magalhães, 2004), “a diferença é o motor dos textos”. A orientação para a diferença social nos textos reflete a posição dos atores sociais; Fairclough distingue esquematicamente, “cinco cenários, de forma bastante generalizada:

- (a) uma abertura para, aceitação de, reconhecimento de diferença; uma exploração da diferença, como em ‘diálogo’ no sentido mais rico do termo;
- (b) uma acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta sobre sentido, normas, poder;
- (c) uma tentativa de resolver ou superar a diferença;
- (d) colocar a diferença entre parênteses, um foco nos aspectos comuns, solidariedade;
- (e) consenso, uma normalização e aceitação das diferenças de poder que suprime ou coloca a diferença de sentido e normas entre parênteses” (Fairclough, 2003: 41-42)

Esses cenários apresentam possibilidades de análise da orientação para a diferença social, a evidência de identidades sociais particulares que pode ser melhor percebida quando há um diálogo de ‘vozes’ no texto, quando são identificadas as relações intertextuais. A intertextualidade é classificada de acordo com sua aparição explícita ou implícita nos textos. Temos a intertextualidade manifesta, onde “outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise: eles estão ‘manifestamente’ marcados” e a intertextualidade constitutiva, quando um texto incorpora outro texto “sem que o último esteja explicitamente sugerido” (Fairclough, trad. 2001a: 136). A intertextualidade constitutiva pode ser chamada de interdiscursividade, e refere-se à

configuração de convenções discursivas que entram na produção textual. Em se tratando de significado acional, usaremos a categoria da intertextualidade, como chamaremos a intertextualidade manifesta, explícita.

A intertextualidade constitui uma questão de recontextualização, adotando-se o conceito de Bernstein (1990), pois outros textos ou parte deles são realocados e ressignificados dentro do novo texto – sendo importante o ‘enquadramento’, a forma como o relato é incorporado, enquadrado e recontextualizado é passível de análise, já que ele pode sugerir interações sociais. Enquadramento levanta questões sobre o ordenamento das vozes nas relações que estabelecem entre si no texto. Se as vozes são ordenadas apresentando-se, por exemplo, a voz relatada em destaque, no caso de uma matéria num jornal, essa voz pode ser contestada ou endossada, e isso pode significar sua colocação objetivando destacá-la, chamando a atenção dos(as) leitores para a importância positiva ou negativa daquela voz – de acordo com a tessitura do texto que se segue, encabeçado pelo relato ou pela voz de outrem, no caso do gênero narrativa ou argumentação, ambos empregados em jornais e revistas.

“Primeiro, a diferença entre vozes diferentes relatadas no texto pode incluir o fato de que vozes diferentes se inscrevem em diferentes discursos. Segundo, as vozes podem ser representadas mais ou menos concretamente ou abstratamente, partindo do relato direto do que foi dito ou escrito efetivamente dentro de algum evento particular concreto, para um resumo indireto do que foi dito ou escrito dentro de um evento particular (...) para a evocação de uma voz simplesmente pela ressonância que ela faz a um discurso que seja reconhecidamente associada a essa voz.”

(Fairclough, 2003: 54-55)

Em alguns momentos da análise, vamos notar essa ‘evocação de uma voz’, o que serve aos propósitos analíticos, pela forma como ela será ressignificada. A intertextualidade é seletiva: ela busca incluir aqueles relatos que lhe serão úteis para o cumprimento do propósito do texto, ou para a composição e a justificação de seu teor. Os relatos desinteressantes do ponto de vista do autor são excluídos, relegados – descobrir e identificar esses relatos é de suma importância na averiguação das ‘posições de sujeito’ reivindicadas pelo autor e atribuídas aos autores dos outros textos, daqueles textos que foram relatados. A motivação para excluir determinados textos, ligados a determinados discursos e incluir outros pode ser constatada por meio da categoria da intertextualidade.

1.2.1.3 – Hegemonia

Os textos são produtivos: eles podem transformar textos anteriores e gerar novos textos. Mas essa produtividade é para poucos, ela é “socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder.” (Fairclough, trad. 2001a: 135). As possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias e lutas hegemônicas assim como os processos de contestação e reestruturação de ordens do discurso que ocorrem por meio de processos intertextuais são melhor compreendidos pela combinação da intertextualidade com a questão da hegemonia, conforme a visão gramsciana.

“Hegemonia são relações de dominação baseadas no consentimento, em lugar de coerção, envolvendo a naturalização de práticas e suas relações sociais bem como relações entre práticas, como questões de senso comum” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 24). A hegemonia é, então, dominação a partir de alianças construídas entre classes com maior força econômica e política, mediante concessões ou meios ideológicos, usados a fim de promover o consentimento e a aquiescência. Hegemonia é também luta para garantir um equilíbrio e uma estabilidade, por vezes ameaçados por outras forças sociais. “Hegemonia é um foco constante de luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (Fairclough, trad. 2001a: 122). Hegemonia também pode ser considerada uma universalização do particular (Fairclough, 2003), já que “identidades, interesses e representações particulares investem-se de certas condições para se afirmarem universais” (*op. cit.*, 40-41). Para atingir e manter a dominação é necessário um trabalho ideológico, buscando universalizar sentidos particulares.

Hegemonia está fortemente ligada a questões de poder – que pode ser conceituado tanto num sentido mais geral, quanto no sentido ‘relacional’. No sentido mais geral, poder é “a capacidade transformadora da ação humana, a capacidade para ‘intervir numa série de eventos tanto quanto para alterar o seu curso’” (*op. cit.*, 41), mas o poder depende de recursos, distribuídos assimetricamente na sociedade; num sentido ‘relacional’, poder é a “capacidade de assegurar resultados onde a realização desses resultados depende da ação de outros” (*ibid*) e nesse sentido é também disponível a diferentes atores sociais de forma assimétrica. Segundo Wodak, “poder se refere a relações de diferença e particularmente aos efeitos da diferença nas estruturas sociais” (2001: 11) e,

Poder não só é mostrado através de formas gramaticais dentro de um texto, mas também pelo controle [exercido por] uma pessoa em uma ocasião social por meio do gênero de um texto. Frequentemente, é exatamente dentro dos gêneros associados com determinadas ocasiões sociais que o poder é exercitado ou desafiado. (*op. cit.*, 11)

Essas diferenças de poder presentes nas estruturas e nas práticas sociais são articuladas pela linguagem, que não detém o poder, mas pode ser um instrumento para desafiá-lo, subvertê-lo e para alterar distribuições de poder (*ibid*). A luta para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação é chamada luta hegemônica – e é travada em níveis e domínios diferentes, em termos de articulação, desarticulação e rearticulação de elementos, muitas vezes discursivos e, assim, a instabilidade e a disputa chegam ao nível das ordens do discurso. Nesse nível, a luta hegemônica potencialmente contribuirá para a reprodução ou para a transformação das ordens de discurso existentes, conseqüentemente alcançando as relações sociais assimétricas, podendo igualmente reproduzi-las ou transformá-las. Lutas hegemônicas reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes e podem reproduzir, reestruturar ou desafiar ordens de discurso existentes.

A explanação sobre hegemonia, poder e lutas hegemônicas, traz à tona a questão da resistência. A resistência pode ser explicada pelo reconhecimento da assimetria e da dominação, pela não-aceitação e não-acomodação em situações de subordinação. A linguagem pode ser um instrumento de resistência: “Resistência é vista como quebra de convenções, de práticas discursivas estáveis, em atos de ‘criatividade’” (Fairclough e Kress, *apud* Wodak, 2001: 3). Gêneros, discursos e estilos dominantes colonizam novos domínios – “mas colonização nunca é um processo simples: novas formas são assimiladas e combinadas com formas antigas” (Fairclough, 2001b: 128). Colonização discursiva está diretamente ligada à hegemonia, formas de dominação que podem resultar em aquiescência ou em formas de resistência tácita ou mais explícita cujo objetivo são alternativas coerentes.

Resistência se articula à agência, que é a capacidade das pessoas serem ativas e criativas. Segundo Chouliaraki e Fairclough, “em circunstâncias favoráveis, resistência pode derrubar sistemas” (1999: 15). Os sujeitos são ativos e podem agir, inclusive discursivamente, para transformar seu contexto; não são assujeitados, como concebeu Althusser (1971). A visão da ADC proposta por Fairclough rejeita tanto a ênfase na estrutura quanto a ênfase na agência – por um lado, rejeita um estruturalismo que concebe a vida social como um efeito das estruturas e elimina a agência e, por outro

lado, rejeita um racionalismo que concebe a vida social como completamente produzida pela atividade dos agentes. Esta visão da ADC corrobora e endossa a relação dialética entre a estrutura e a ação.

Esta dialética oscila entre a passividade e a atividade dos sujeitos, entre a capacidade de acomodar-se à posição social que lhe é designada na estrutura social e a capacidade de agir criativamente para transformar sua história. No nível da estrutura, temos a 'homogeneização' dos discursos, a hegemonia como artifício para naturalizar práticas, conseguir o consentimento e dominar; no nível da agência, temos uma 'proliferação' dos discursos – como característica da modernidade tardia – eventos discursivos de resistência, protagonizados por indivíduos ou grupos dominados, conscientes de suas chances de mudar seu contexto. A oscilação entre estruturas estabilizadas e seus efeitos, e atividades concretas nas quais as pessoas se engajam, sendo o conceito de sujeito a variável entre ambas, depende das circunstâncias sociais. A ênfase na estrutura define as formas nas quais as estruturas e sistemas pré-estabelecidos limitam, delimitam e determinam os eventos e as ações, ao passo que uma ênfase na agência define as formas nas quais os agentes estabelecidos produzem eventos, ações e textos de maneira potencialmente criativa e inovadora. Estrutura e ação (ou agência) estão em relação dialética, apesar das tensões entre elas.

Os agentes sociais são socialmente limitados, embora suas ações não sejam determinadas socialmente. Eles têm poderes causais que não se limitam aos poderes causais das práticas e estruturas sociais (Fairclough, 2003: 22). Ao nascer, as pessoas são posicionadas como 'agentes primários', porque não têm escolha sobre suas posições dentro da distribuição social dos recursos. Mas são capazes de se distanciar dos limites dessas posições, pela sua capacidade de transformá-las criativamente – e isso depende de sua reflexividade⁶ da sua capacidade de tornarem-se 'agentes incorporados', capazes de ações coletivas com vistas à mudança social. (Archer, 2000, *apud* Fairclough, 2003). Mas, se um agente age para transformar o mundo incorporando a agência de outros, temos uma relação de dominação, uma forma particular de poder (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 80). A ação e as relações entre os agentes sociais são determinadas por suas formas de representar o mundo, como veremos na próxima seção.

⁶ Reflexividade é, segundo Chouliaraki e Fairclough, "a capacidade de usar o conhecimento sobre a vida social para transformá-la" (1999: 15); é refletir sobre sua própria prática, a fim de transformá-la. Giddens (2002) identifica a reflexividade como um fenômeno que se evidencia fortemente na modernidade tardia; ele argumenta sobre o aumento da reflexividade na constituição de identidades e também no discurso, onde a linguagem é auto-conscientemente aplicada nas intervenções para a mudança social.

1.2.2 – Discurso como representação

Discursos são modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, crenças, percepções e conhecimentos, e o mundo social (Fairclough, 2003). Aspectos particulares do mundo são representados diferentemente, e a categoria social usada para analisar o discurso como modos de representar é a representação, especificamente a representação discursiva. Diferentes discursos podem representar o mesmo aspecto do mundo de formas diferentes. Discursos transcendem representações concretas e locais, e um discurso particular pode produzir muitas representações específicas. “Discursos são diversas representações da vida social que são inerentemente posicionadas – atores sociais diferentemente posicionados ‘vêm’ e representam a vida social em diferentes formas, em discursos diferentes” (Fairclough, 2001b: 123)

1.2.2.1 – Representações

“Representação é um processo de construção social de práticas, incluindo a construção reflexiva de si mesmo – representações penetram em processos sociais e práticas e os moldam” (*ibid*). Atores sociais dentro de qualquer prática produzem representações de outras práticas, assim como representações reflexivas de suas próprias práticas, no curso das atividades deles dentro da prática. Eles recontextualizam outras práticas, incorporando-as dentro de suas próprias práticas – recontextualizar significa trazer uma prática para o contexto de outra, transformando-a e ressignificando-a. Discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, assim como representações de como as coisas poderiam ou seriam ou deveriam ser. Discursos como modos de representação constituem pontos nodais na relação dialética entre linguagem e outros elementos da vida social.

Na análise do significado representacional, são distintos três elementos principais nas orações: participantes, processos e circunstâncias (Halliday, 1978, 1994) . “Os processos geralmente se realizam sob a forma de verbos, os participantes sob a forma de sujeito, objetos diretos ou indiretos e as circunstâncias sob a forma dos diferentes tipos de elementos adverbiais, como adjuntos adverbiais de tempo ou lugar” (Fairclough, 2003: 135).

Quando temos representações de eventos sociais, podemos analisar quais elementos desses eventos são excluídos, quais são incluídos e a quais é dada maior importância. “Elementos de eventos sociais são seletivamente filtrados, de acordo com

princípios de recontextualização (alguns são excluídos, outros incluídos, e lhes é dada maior ou menor importância).” (*op. cit.*, 139). O modo como os eventos sociais são representados, e se e como os eventos são avaliados, explicados, legitimados, e ordenados são regidos pelos princípios de recontextualização. Ao analisar as representações dos eventos sociais, é necessário observar questões como presença (exclusão e inclusão de elementos), níveis de abstração e generalização, ordenamento e acréscimos (explicações, legitimações e avaliações, acrescentadas quando se representa um evento).

Os processos são poucos e se realizam sob a forma de verbos. Temos os processos mentais, que são cognitivos (verbos como ‘saber’, ‘pensar’), perceptivos (‘notar’, ‘perceber’) e afetivos (‘gostar’); os processos relacionais, que dizem respeito às relações entre entidades (verbos como ‘ser’, ‘tornar-se’, ‘depender’) (Fairclough, trad. 2001a: 224); os processos materiais, relativos a ações, podem se realizar em orações transitivas (agente+ação+objeto) ou intransitiva (agente+ação); e os processos verbais, que se referem a atos de fala (verbos como ‘perguntar’, ‘responder’). Assim como há escolhas a serem feitas na representação dos processos, também há escolhas na representação dos agentes sociais. Estes são, geralmente, participantes nas orações (também podem se relacionar às circunstâncias) embora nem todos os participantes sejam agentes sociais - eles podem ser objetos, diretos ou indiretos. Os agentes sociais podem ser excluídos de duas formas: sendo suprimidos do texto ou relegados a segundo plano (mencionados em algum lugar no texto e inferidos em outros) e ser incluídos de algumas formas: como pronomes ou como substantivos, como ator, afetado ou beneficiado (voz ativa e voz passiva), nomeados ou classificados, de forma específica ou de forma genérica.

A questão de ativo e passivo é transparente: quando os agentes sociais estão na forma ativa, sua capacidade de ação, de fazer as coisas acontecerem, de controlar os outros é acentuada. Quando estão na forma passiva, o que é acentuado é o seu assujeitamento ao processo, sendo afetados pelas ações dos outros. Já nas representações de circunstâncias, pode-se levar em conta o tempo e o espaço. De acordo com Harvey (*apud* Fairclough, 2003), as noções de espaço e tempo são construídas diferentemente em cada sociedade e estão muito interligadas, sendo difícil de separá-las. Em qualquer ordem social haverá diferentes espaços e tempos coexistindo e um ponto para análise é como esses diferentes espaços e tempos se ligam uns com os outros e como as relações entre passado e futuro são construídas e como os textos são estruturados e se modificam como parte das mudanças sociais. Assim, as representações

do espaço e do tempo estão ligadas com relações sociais e identidades sociais específicas.

Podemos analisar textos sob uma perspectiva representacional, partindo da comparação entre as diferentes representações dos mesmos eventos ou entre eventos similares. À medida que as práticas sociais incorporam representações, elas são investidas ideologicamente, contribuindo para a manutenção ou reestruturação das relações de poder. Uma ligação produtiva pode ser feita entre discurso como modos de representar e ideologia.

1.2.2.2 – Ideologia

Thompson apresenta o conceito de ideologia, a partir de uma perspectiva crítica. Segundo o autor, ideologia pode ser entendida assim:

em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas. (1995: 79).

Segundo Fairclough (2003), ideologias são representações de aspectos do mundo que contribuem para o estabelecimento e manutenção das relações de poder, dominação e exploração. Ideologias são legitimadas em formas de interação (conseqüentemente, em *gêneros*) e inculcadas em identidades (logo, em *estilos*). Thompson alerta que a ideologia “pode operar através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações” (*op.cit.*, 76).

Ideologias são um dos efeitos sociais dos textos e podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, o que não é tão facilmente perceptível, mesmo em se tratando de resistência. Ideologias são construções discursivas (Chouliaraki e Fairclough, 1999) e o conceito de ideologia emerge nas relações dentro das redes de práticas, especialmente nas práticas discursivas, na relação entre o discurso e os outros momentos das práticas – daí, o discurso pode estar a serviço da ideologia, para naturalizar relações de dominação (de uma prática sobre a outra, ou de um indivíduo sobre outros, respectivamente, relações externas e internas nas redes de práticas). “A ideologia funciona pela constituição (‘interpelação’) das pessoas em sujeitos sociais e sua

fixação em posições de sujeito, enquanto ao mesmo tempo lhes dá a ilusão de serem agentes livres.” (Fairclough, trad. 2001a: 52)

As pessoas situadas dentro de contextos estruturados socialmente têm diferentes graus de acesso aos recursos disponíveis – o posicionamento social delas lhes dá diferentes graus de ‘poder’, para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Esse posicionamento social pode coibir ações no sentido da mudança e levar as pessoas a reproduzirem, ainda que através do discurso, sentidos de dominação e subordinação. A ideologia perpassa questões tomadas como estabilizadas dentro do senso comum e sustenta lutas hegemônicas, estando a serviço do poder.

Thompson distingue cinco modos de operação da ideologia. São eles: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação – cada um deles opera por meio de estratégias de construção simbólica. Tais modos podem sobrepor-se e trabalhar juntos, embora não sejam os únicos modos de operação ideológica. Essas estratégias não são inerentemente ideológicas: seu investimento ideológico depende de circunstâncias particulares, depende de sua utilização para estabelecer ou romper relações de poder. Legitimação se dá quando relações de dominação são consideradas legítimas (justas e dignas de apoio), a partir de fundamentos racionais (legalidade de regras dadas), tradicionais (sacralidade das tradições) e carismáticos (apelo à autoridade exercida). As estratégias de legitimação são a racionalização (conjunto de raciocínios ou de relações que busca defender ou justificar uma relação de dominação, a fim de persuadir para obter apoio), a universalização (interesses particulares apresentados como se estivessem a serviço do interesse coletivo, aparentemente abertos à participação de outros) e a narrativização (tradições verdadeiras ou inventadas narradas para justificar o exercício do poder por um determinado grupo). Dissimulação opera ocultando, negando ou obscurecendo relações de dominação, cujas estratégias são: o deslocamento (a utilização de pessoas ou objeto para se referir a outro(a), desviando a atenção para um outro foco), eufemização (valoração positiva de ações, instituições ou relações sociais, que muda o sentido de forma mínima ou imperceptível), tropo (sinédoque, metonímia e metáfora, empregadas para dissimular relações de dominação). Unificação é a construção de uma aparente unidade, interligando indivíduos numa identidade coletiva, o que estabelece e sustenta relações de dominação; suas estratégias de construção simbólica são: a padronização (um referencial padrão é estabelecido e imediatamente surge uma hierarquia, no caso da língua nacional, que se consagra como símbolo de unidade nacional e se coloca num nível superior em relação aos dialetos e às variações lingüísticas). Fragmentação é empregada para manter relações de dominação, segmentando indivíduos que juntos poderiam representar uma ameaça; as estratégias

são: a diferenciação (ênfase nas diferenças e divisões entre pessoas e grupos, a fim de mantê-los desunidos e enfraquecidos) e o expurgo do outro (construção de um inimigo interno ou externo retratado como ameaçador, mau e perigoso). Reificação diz respeito à eliminação do caráter sócio-histórico dos fenômenos, retratando uma situação passageira como sendo permanente, no sentido de estabelecer e sustentar relações de poder; as estratégias são: naturalização (uma criação social e histórica pode ser retratado como acontecimento natural ou inevitável, como no caso de profissões que devem ser exercidas por homens por suas características fisiológicas), eternalização (fenômenos históricos apresentados como permanentes e intocáveis) e a nominalização e a passivização que visam apagar a agência e representar processos como fatos. Essas estratégias “são instrumentos simbólicos, por assim dizer, que facilitam a mobilização do sentido” (Thompson, 1995: 89).

Para examinar o investimento ideológico nos textos, a categoria de análise textual é a interdiscursividade e as relações semânticas e sintáticas entre as orações e dentro delas. Fairclough propõe as seguintes categorias: conectivos e argumentação, transitividade e tema, significado de palavra, criação de palavras e metáforas (trad. 2001a: 211). Na análise, apresentarei a interdiscursividade e as relações semânticas e gramaticais entre as orações. Textos mesclam diferentes discursos, mas seus próprios discursos são por vezes híbridos. Uma análise interdiscursiva de textos está parcialmente relacionada com a identificação de quais discursos são utilizados e como eles são articulados; na análise textual, identificamos as principais partes do mundo (incluindo áreas da vida social) que estão representadas – os “temas” principais e a perspectiva particular da qual são representados. A identificação dos processos, dos participantes e das circunstâncias e a verificação da exclusão e inclusão de elementos dos eventos sociais são ligadas à análise das relações semânticas entre as orações, que podem ser hiponímicas, antonímicas e metonímicas, e gramaticais, ou seja, causais, condicionais, aditivas, elaborativas e contrastivas ou concessivas – para que se identifiquem os discursos que estão presentes nos textos.

1.2.3 – Discurso como identificação

Discurso figura conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares. O aspecto discursivo das formas de ser são os estilos, que estão ligados à identificação, às formas como as pessoas se identificam e são identificadas por outras pessoas. Os sentidos de identificação (assim como os sentidos de ação) podem ser vistos como sentidos

representacionais pressupostos, as suposições pelas quais as pessoas identificam-se de acordo com o que fazem, conforme suas práticas, através da reflexividade – o que confirma a relação dialética entre os significados. O processo de identificação envolve efeitos constitutivos do discurso, ele deve ser visto como um processo dialético no qual discursos são inculcados em identidades. Identidade é, portanto, a categoria social que norteia nosso trabalho.

1.2.3.1 – Identidades

A identidade é relacional, pois depende de algo fora dela para existir, de uma identidade que ela não é: “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (Woodward, trad. 2000: 9). Segundo Woodward, a identidade se constrói a partir da diferença, da percepção de si e do outro e da exclusão do outro, pela valorização do ‘eu’ em detrimento do ‘outro’. A identidade é construída socialmente: as pessoas tendem a construir posições de sujeitos para outras, tomando a si próprias como referência. A emergência das questões sobre identidade se deve à rapidez das mudanças sociais, culturais e econômicas na modernidade tardia, quando estruturas estáveis começam a ruir: identidades antes consideradas fixas são afetadas por essas mudanças e tornam-se fluidas, desestabilizadas – daí a importância das discussões sobre identidades, um tema hoje eminente nos debates acerca dos efeitos da globalização e das transformações aceleradas da modernidade tardia.

Woodward afirma:

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais. (*op. cit.*, 14)

Aqui, o conceito da diferença abordado na seção 1.2.1.2 (neste capítulo), se apresenta como um parâmetro importante na definição da identidade, pois é nas relações sociais que os indivíduos ou grupos se afirmam, se identificam e são identificados, e essa identificação faz alusão à sua prática social particular, dentro da qual o indivíduo se posiciona ou é posicionado. Identidade e diferença estão em uma relação de dependência sendo, portanto, inseparáveis – uma vez que as afirmações sobre

identidade e diferença dependem de uma série de negações sobre outras identidades, em sua maioria, inconscientes (Silva, 2000).

As identidades, assim como as diferenças, são criadas no contexto das relações sociais e culturais – são ativamente produzidas no discurso, e é por meio dele que são instituídas. É necessário distinguir identidade pessoal de identidade social, embora ambas estejam numa relação dialética: a identidade pessoal diz respeito à personalidade, à subjetividade; a identidade social depende das circunstâncias sociais em que as pessoas nascem e de sua socialização em determinados ‘papéis sociais’. A relação dialética entre identidade pessoal e social está no fato de que o desenvolvimento social completo da identidade de uma pessoa (sua capacidade de agir como um agente social, intervindo e potencialmente transformando a vida social) depende dos ‘papéis sociais’ que são pessoalmente investidos e adequados, em uma fusão entre a identidade social e a identidade pessoal (personalidade) (Fairclough, 2003). As pessoas podem apresentar várias identidades, relativas aos contextos onde circulam, haja vista seu posicionamento diferente diante das diferentes restrições sociais e expectativas em cada situação – as pessoas se representam de forma diferente em cada contexto, porém essas diferentes identidades podem estar em conflito (Woodward, 2004). Pois, “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social” (*op. cit.*, 81), e a definição das identidades está sujeita a relações de poder assim como a disputa pela identidade é o reflexo da disputa por recursos simbólicos e materiais na sociedade. A identidade e a diferença “são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.” (*ibid*). A afirmação da identidade e da diferença atende aos interesses dos grupos sociais situados assimetricamente, a fim de assegurar o acesso privilegiado aos bens sociais.

Ao tratar de questões de identidade, tem-se algumas marcas indicativas de poder: incluir/excluir (quem pertence, quem não pertence), demarcar fronteiras (nós/eles), classificar (capazes/incapazes), normalizar (normais/anormais) – esses indicadores de posições de sujeito são fortemente marcados por relações de poder. O poder de classificar e instituir a diferença consiste no privilégio de também atribuir valores aos grupos: a polarização ou divisão binária se caracteriza aqui como uma oposição – um dos grupos recebe valor positivo, enquanto o outro recebe valores negativos – em torno das questões de identidade e diferença há binarismos que devem ser problematizados, para melhor compreensão das relações de poder e dominação que os determinam. Exemplos de binarismos sociais são: homem/mulher, branco/negro, normal/deficiente, ouvintes/surdos e heterossexual/homossexual, sendo perceptível a atribuição de valores aos grupos que se opõem e a construção de preconceitos de bases históricas e

ideológicas contra o segundo termo, representativo do grupo mais vulnerável à opressão e à subordinação, tecidas social e culturalmente através, principalmente do discurso – elemento importante dentro das práticas sociais.

Segundo Castells, “toda e qualquer identidade é construída. A principal questão (...) diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso acontece.” (trad. 2002). Nesse processo de construção, que é embasado na desconstrução e reconstrução constantes pressionadas pela fluidez dos conceitos e das instituições na modernidade tardia, as identidades podem ser fixadas com propósitos ideológicos ou subvertidas, com propósitos de resistência à dominação, pois a identidade é um significado atribuído cultural e socialmente (Silva, 2000). Identidade e diferença estão associadas a sistemas de representação – “questionar a identidade e a diferença significa (...) questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (*op. cit.*, 91). Aquilo que é dito contribui para definir ou reforçar a identidade que se descreve – e o contato com ‘o outro’ pode incentivar a produção de novos binarismos, como o do dominante tolerante e do dominado tolerado, ou da identidade hegemônica, mas ‘benevolente’ e da identidade subalterna mas ‘respeitada’ – identidades que são, no processo de produção de significados, construídas, reconstruídas ou questionadas, numa época de contestação, crise e busca pela estabilidade que já não se apresenta, numa época denominada modernidade tardia, marcada pela flexibilização, pela instabilidade e pela fluidez.

Nesse cenário, as identidades em conflito estão no cerne das mudanças sociais, políticas e econômicas, e contribuem para essas mudanças (Woodward, 2000). Na reivindicação da identidade, na contestação da posição de sujeito que é atribuída, está o movimento de resistência, pois o foco pode estar sobre o ‘tornar-se’, sobre a capacidade de reconstruir e transformar identidades históricas ou associadas exclusivamente às práticas sociais. O modo com vivemos nossas identidades é mediada pelos significados culturais e sociais que são, por sua vez, produzidos por meio de sistemas dominantes de representação. E a recente ascensão dos temas relativos às pessoas com deficiência, um viés deste trabalho, demonstra uma concepção de identidade marcada pela solidariedade, pelo estabelecimento da busca de uma identidade coletiva, “ao colocar em jogo identidades que não têm sido reconhecidas, que têm sido mantidas ‘fora da história’” (Rowbotham, 1973 *apud* Woodward, 2000), como é perceptível nas falas dos(as) intérpretes de Língua de Sinais para pessoas surdas, que evidenciam a construção reflexiva de suas práticas e de sua identidade social. “Coletividades específicas e indivíduos específicos podem afirmar sua particularidade e individualidade e estabelecer

identidades distintivas para si mesmos em face das práticas de linguagem que crescentemente são homogeneizadas e inevitáveis.” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 13).

As pessoas podem estabelecer suas identidades e suas diferenças pelas diversas formas como produzem significados a partir de textos e podem incorporá-las em suas próprias práticas. (*ibid*). Giddens (*apud* Chouliaraki e Fairclough, 1999) afirma que as lutas com respeito à construção/constituição⁷ das identidades são um aspecto evidente na vida social moderna. A construção da auto-identidade é um projeto reflexivo e que as relações sociais dependem de um controle reflexivo. Para analisar o significado identificacional presente nos textos, utilizaremos as categorias de modalidade e avaliação.

1.2.3.2 – Modalidade e avaliação

As categorias de análise textual são a modalidade e a avaliação. A modalidade está diretamente relacionada à posição tomada pelo sujeito ao produzir significados sobre as representações e a explicitação de seu grau de afinidade e envolvimento com elas. Já a avaliação está focada na construção textual de atitudes e valores, que têm motivações ideológicas.

Segundo Halliday (*apud* Fairclough, 2003), “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz”. A modalidade trata da relação entre os falantes ou escritores e as proposições feitas por eles, do comprometimento ou distanciamento entre produtores e proposições (Fairclough, trad. 2001a). A modalidade pode ser de baixa, média e alta afinidade com a verdade ou com a obrigação e também pode ser subjetiva ou objetiva: no caso da modalidade subjetiva, a base subjetiva para o grau de afinidade selecionado para dada proposição é explicitada, enquanto na modalidade objetiva, ele está implícito – portanto, o uso da modalidade objetiva, que subtrai as pistas sobre o envolvimento do autor, pode implicar em alguma forma de poder. “A modalidade é, então, um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais.” (*op. cit.* p. 201). A modalidade é importante na estruturação de identidades, já que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é, portanto, as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de estruturação da própria identidade. A modalidade pode ser associada a tipos de troca e funções do

⁷ O termo *construção* é comumente utilizado nas Ciências Sociais. A opção pelo termo *constituição* quando se trata do estabelecimento e da composição da identidade social do(a) intérprete de Língua de Sinais é justificada pois esse processo se dá a partir das interações desse ator social com os demais envolvidos no processo de inclusão da pessoa surda na educação superior e não só por meio da auto-reflexividade que pode nortear a construção da identidade pessoal.

discurso; a modalidade que se dá nas trocas de conhecimento é a modalidade epistêmica, e a modalidade que se dá nas trocas de atividades é a modalidade deôntica. Os marcadores de modalização variam desde os conhecidos modais ('deve', 'pode', 'deveria', 'poderia') até advérbios de modo ('certamente', 'sempre').

A avaliação efetiva-se em uma escala de afinidade, que vai da baixa até a alta afinidade e é expressa com base no sistema de valores do autor, que constitui sua identidade; pode ser explícita ou implícita e pode se apresentar por meio de asserções com juízo de valor, asserções com modalidades deônticas, asserções com verbos de processos mentais afetivos e pressuposições de valor. As asserções com juízo de valor referem-se a algo que é desejado ou não e também estão relacionadas à importância que se dá a algo, à sua utilidade. As asserções de modalidade deôntica (as de caráter de obrigação) estão ligadas às de juízo de valor; as asserções com verbos de processos mentais afetivos têm um caráter mais particular, mais pessoal e as pressuposições ou suposições de valor não apresentam marcas de avaliação evidentes, mas estão num nível mais profundo do texto, implícitas.

1.3 – Conclusão

A relação dos significados acional, representacional e identificacional é dialética, assim como o é a relação entre os três significados e a prática social. A explanação de conceitos e relações como essas, observando-se a evolução da Análise do Discurso Crítica em relação à semiose, por exemplo, indicam que os pressupostos teóricos aqui apresentados oferecem uma base sólida para a análise atualizada de temas emergentes na modernidade tardia. O aprofundamento no estudo de questões como ideologia, poder, agência, resistência e identidade fornece uma visão social mais ampliada do funcionamento e da interdependência entre estruturas, conjunturas, práticas e relações sociais – assegurando uma análise consistente de uma prática social recém-estabelecida, mas envolta em representações preconceituosas históricas e arraigadas no imaginário coletivo – a interpretação de Língua de Sinais na educação superior.

CAPÍTULO II – O(a) intérprete de LIBRAS na educação superior

A contextualização da prática sob análise nesta dissertação – a interpretação de LIBRAS na educação superior – busca situar o problema a ser investigado em três níveis: no nível social, abordando as mudanças discursivas que afetaram a sociedade e motivaram a ascensão de temas como acessibilidade e inclusão ao plano das políticas públicas; no nível profissional, explanando questões referentes à interpretação de LIBRAS e aos contextos de interpretação, caracterizando o(a) intérprete educacional; e no nível lingüístico, associando os mitos sobre a Língua de Sinais às crenças sobre a aprendizagem dessa língua e sua interpretação; essa associação pode interferir na construção de representações do(a) intérprete de Língua de Sinais sobre si e sobre a pessoa surda – tais representações determinam a constituição da identidade desse ator social, suas interações com os(as) alunos(as) surdos(as) e sua atuação no contexto acadêmico (ver Capítulo IV).

2.1 – Acessibilidade e igualdade de oportunidades: um resgate histórico

Historicamente, os movimentos sociais têm influenciado decisões mundiais em defesa dos direitos humanos e contra a ideologia da segregação, que atribui aos grupos marginalizados a responsabilidade por seu enquadramento nos moldes da sociedade excludente. Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a questão da deficiência passa a ser contemplada nos debates no cenário mundial. A Organização das Nações Unidas (doravante ONU) aprovou, no ano de 1975, em Assembléia Geral, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, inaugurando uma época marcada pelo surgimento de novos movimentos sociais e pela revisão de concepções fortemente arraigadas no imaginário coletivo.

A questão esteve em pauta novamente em 1982, na Assembléia Geral da ONU que instituiu o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Esse Programa foi elaborado com a participação de pessoas com deficiência e menciona pela primeira vez, os termos ‘acessibilidade’, ‘inclusão’ e ‘igualdade de oportunidades’. O Programa lança sobre os governos a responsabilidade de transformar o cenário social de exclusão e, predominantemente, de não-inclusão, como podemos ver no item 3: “os governos devem ser os primeiros a despertar a consciência da população quanto aos benefícios que seriam alcançados com a inclusão das pessoas deficientes em todas as esferas da vida social, econômica e política.” Essa orientação baseou-se num conceito inovador,

constante do item 12, que apontava para uma revisão das práticas vigentes naquele tempo:

A igualdade de oportunidades é o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade - o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer – torna-se acessível a todos⁸.

Esse documento não propunha mudanças apenas no tocante às pessoas com deficiência, apesar de esse ser o foco. No item 25, estão pressupostas a distribuição assimétrica dos bens sociais e a valorização de cada pessoa, independente de ela encaixar-se na categoria 'deficiente' ou não:

.O princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência significa que as necessidades de todo indivíduo são de igual importância, e que estas necessidades devem constituir a base do planejamento social, e todos os recursos devem ser empregados de forma a garantir uma oportunidade igual de participação a cada indivíduo.

Um destaque para esse documento é a sensibilidade de perceber e mencionar o processo de construção das barreiras sociais:

O direito à igualdade de oportunidades de participação está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, devendo ser aplicado a todos, sem excluir as pessoas deficientes. Mas, na realidade, costuma-se negar a elas a oportunidade de participar plenamente das atividades do sistema sócio-cultural em que vivem. Essa exclusão se dá em virtude de barreiras materiais e sociais nascidas da ignorância, da indiferença e do medo.(Item 71)

A representação da deficiência e a conseqüente identificação das pessoas com deficiência, enfocando-se as suas limitações, viria a ser um obstáculo às relações sociais com oportunidades iguais:

⁸ Disponível no site www.cedipod.org.br/w6pam.htm. Consulta realizada no dia 15/06/2006.

A imagem das pessoas deficientes depende de atitudes sociais baseadas em diversos fatores, que podem constituir a maior barreira para a participação e a igualdade. É costume ver a deficiência como a bengala branca, as muletas, os aparelhos auditivos e as cadeiras de rodas, sem se ver a pessoa. É necessário focalizar a capacidade da pessoa deficiente, e não as suas limitações. (Item 27)

Os princípios e os objetivos do Programa deveriam ser cumpridos, em nível nacional, estadual e municipal. Na década de 1990, outros dois grandes eventos elaboraram declarações nessa linha, agora tratando especificamente de educação: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Educação Especial. Em 1990, foi realizada na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNICEF, pela UNESCO e pelo Programa de Desenvolvimento da ONU e patrocinada pelo Banco Mundial. A conferência teve a participação de 155 governos e 1.500 delegados de organizações não-governamentais e resultou na publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos – o lema do Ministério da Educação do atual governo brasileiro. Em 1994, foi realizada na cidade de Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pela UNESCO e pelo governo espanhol. Os 300 participantes, representantes de 88 países e 25 organizações internacionais elaboraram a Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação Especial, que teve grande repercussão mundial. Na seção III, no item 6, a Declaração faz referência a um novo paradigma em educação, que estimularia a promoção de transformações não só nos sistemas educacionais, mas também na sociedade como um todo:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. (...)

A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade⁹.

A conclamação para o resgate de valores éticos universais cuja base seja a valorização do ser humano é a tônica da Declaração de Salamanca. A proposta inclusiva

⁹ Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Consulta realizada em 15/06/2006.

desafia as instituições sociais vigentes e alerta para a necessidade da mudança consciente, não só nas instituições de ensino, mas também nas demais instituições sociais, a partir da transformação nas concepções sobre o outro, que devem ser livres da estigmatização e dos estereótipos.

Essas Declarações, uma vez publicadas e difundidas, repercutiram na sociedade com a intensidade de um projétil lançado contra as muralhas do preconceito e da marginalização, erguidas ao longo do tempo, sobre o alicerce da ignorância e da conseqüente discriminação. Tais documentos são referenciais para a criação de leis e decretos sobre acessibilidade e igualdade de oportunidades em nosso país. Decretos como o 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as leis de acessibilidade, remetem aos princípios estabelecidos nas Declarações citadas e fortalecem políticas públicas de inclusão e promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência, a fim de garantir a igualdade de oportunidades.

Porém, a simples concessão de direitos não corresponde a uma mudança de paradigma. As mudanças discursivas (ver nota ¹) que ocorreram nas três últimas décadas em nível mundial, influenciaram mais as transformações nos discursos que nas práticas. A educação superior é um exemplo claro desse fenômeno. Assim como nas demais instâncias da sociedade, as adaptações estão sendo feitas mais pela força da lei e pela pressão das organizações das pessoas com deficiência que pelo reconhecimento das necessidades do outro. O raciocínio equivocado de que apenas com a oferta de recursos de acessibilidade é possível incluir de fato afasta as instituições de ensino superior da disposição de buscarem conhecer mais sobre aquelas pessoas e olhar para suas potencialidades, e não para suas limitações.

Os recursos para acessibilidade visam eliminar: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes e barreiras na comunicação e informação. Rampas, banheiros e telefones públicos adaptados são, em geral, as condições de acessibilidade oferecidas. Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao(à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os(as) surdos(as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade – ou seja, a ele(a) não cabem apenas as funções atribuídas a um tradutor e intérprete de línguas orais.

A presença do(a) intérprete de LIBRAS na educação superior é assegurada pela legislação brasileira, que segue a tendência mundial de respeito aos direitos humanos e a adoção de uma perspectiva inclusiva, que pretende tirar das margens da sociedade aqueles que lá estão pelas atitudes sociais e pela ideologia predominante nessa mesma

sociedade excludente. Mas quem é esse ator social, quais são suas atribuições, qual é o seu perfil? Após a contextualização da prática de interpretação de LIBRAS na educação superior no nível social, passaremos agora a contextualizá-la no nível profissional.

2.2 – Interpretação de Língua de Sinais: um desafio

Um estudo cujo tema envolva a interpretação de LIBRAS deve aprofundar-se em algumas questões, como tradução e interpretação, caracterização da interpretação de LIBRAS, caracterização do contexto de trabalho do(a) intérprete, além de crenças e mitos que envolvem a Língua de Sinais, a aprendizagem e a interpretação de LIBRAS. Essas questões serão desenvolvidas nas próximas seções.

2.2.1 – Diferenças e comparações entre tradutores(as) e intérpretes

Danica Seleskovitch, uma das mais conhecidas pesquisadoras na área de interpretação, afirma que tradução e interpretação são profissões gêmeas, mas nem por isso iguais. Segundo ela (*apud* Pagura, 2003: 10), “a tradução converte um texto escrito em outro texto escrito, enquanto a interpretação converte uma mensagem oral em outra mensagem oral. Essa diferença é crucial”. De modo superficial, a diferença entre tradução e interpretação está na modalidade: enquanto o(a) tradutor(a) trabalha com textos escritos, o intérprete trabalha com textos orais. A diferença está nas habilidades, na formação, na aptidão e conhecimento de língua que esses profissionais devem ter.

As condições de trabalho do intérprete e do tradutor são diferentes. Enquanto o tradutor pode interromper seu trabalho para consultar fontes internas ou externas, o intérprete tem de adquirir todo o vocabulário e o conhecimento necessário antes do ato tradutório em si. Enquanto o trabalho do tradutor é mais individual, o trabalho do intérprete pode ser realizado em equipe, a depender da natureza do trabalho. O ritmo de trabalho de tradutores e intérpretes também é diferente: “o volume de tradução processado em determinado espaço de tempo será sempre muito menor em sua forma escrita do que na forma oral” (Pagura, 2003: 10). O trabalho do tradutor permanecerá no tempo, enquanto o trabalho do intérprete desaparece quando o evento termina. Mas a vantagem do tradutor sobre o intérprete é a presença do revisor, que pode identificar aquela pequena falha que passou despercebida.

O (a) tradutor(a) deve desenvolver a competência tradutória que, segundo Hurtado Albir (2005) é composta por cinco sub-competências mais os componentes psicofisiológicos. São elas:

- A sub-competência bilíngüe, integrada por conhecimentos pragmáticos, sociolingüísticos, textuais e léxico-gramaticais, que operam para a comunicação em duas línguas;
- A sub-competência estratégica, de caráter central, que controla o processo tradutório e serve para: “planejar o processo, e elaborar o projeto tradutório; avaliar o processo e os seus resultados; ativar as demais sub-competências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução” (*op. cit.*, 29)
- A sub-competência extralingüística, composta por conhecimentos (bi)culturais e enciclopédicos;
- A sub-competência de conhecimentos sobre tradução, integrada por conhecimentos sobre os princípios que regem a tradução e sobre aspectos profissionais;
- A sub-competência instrumental, que consiste de conhecimentos operacionais, como o uso das fontes e das tecnologias aplicadas à tradução;
- os componentes psicofisiológicos são componentes cognitivos (memória, percepção, atenção, emoção), aspectos de atitude (curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confiança nas próprias capacidades, conhecimentos do limite das próprias possibilidades, motivação) e habilidades (criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese, dentre outras).

O(a) tradutor(a) deve ter conhecimento profundo da sua língua-materna, para a qual ele traduz e a esse requisito deve somar-se o bom senso, o amplo conhecimento de cultura geral, incluindo um ótimo conhecimento da cultura da outra língua com a qual trabalha. O intérprete deve ter: conhecimento amplo do assunto a ser interpretado; intimidade com as duas culturas em questão; vocabulário extenso e aprofundado em ambas as línguas; habilidade para expressar-se com clareza e precisão nos dois idiomas.

Intérpretes simultâneos precisam processar e memorizar as palavras que o orador diz na língua-fonte, enquanto simultaneamente expressam na língua-alvo a mensagem que foi dita há segundos atrás. Além disso, intérpretes devem possuir a habilidade de falar em público e a capacidade intelectual para transformar expressões idiomáticas, coloquialismos e outras referências culturalmente-específicas de modo imediato em sentenças semelhantes na língua-alvo, adequadas ao público-alvo. As sub-competências bilíngüe, extralingüística, de conhecimentos sobre tradução, e os componentes psicofisiológicos, que compõem a competência tradutória são indicados para o(a) intérprete. Outras

habilidades que o(a) intérprete deve ter são acuidade auditiva e boa dicção. Também, de forma profícua, o intérprete precisa de forte capacidade de concentração.

Vamos à caracterização do(a) intérprete de LIBRAS, após essa breve exposição sobre diferenças e semelhanças entre tradutores e intérpretes.

2.2.2 – Caracterização do(a) intérprete de LIBRAS

Os modos de interpretação são comumente dois: a interpretação consecutiva e a interpretação simultânea. Pagura (2003) refere-se também à interpretação intermitente. A interpretação consecutiva é aquela em que o(a) intérprete toma notas (mentalmente ou por escrito), enquanto escuta um trecho significativo de um discurso, por exemplo, e depois assume a palavra e repete o discurso na língua-alvo. A interpretação simultânea é mais usada hoje, tratando-se das línguas orais, com equipamentos (como nas reuniões da ONU e da União Européia) e sussurrada, no caso de apenas uma pessoa necessitar dela numa determinada ocasião. A interpretação intermitente “é vista mais freqüentemente em reuniões nas quais se pede a uma pessoa que fala as duas línguas, via de regra sem qualquer treino em interpretação, para que se coloque ao lado de um estrangeiro e traduza o que ele está dizendo.” (*op. cit.*, 3). Esse modo de interpretação concentra-se nas palavras ditas, pela falta de treino da pessoa que atua naquele momento como intérprete ou pela natureza da situação.

Tratando-se de Língua de Sinais, “o(a) intérprete de Língua de Sinais é a pessoa que, sendo fluente em Língua de Sinais, também possui a capacidade de: traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa, ou então, para outra língua sinalizada”¹⁰. Segundo Perlin, intérpretes de Língua de Sinais (ILS) “são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda” (2006: 137).

Os(as) intérpretes de línguas de sinais têm sido formados na prática, no Brasil; eles(as) escolhem essa profissão ou são escolhidos por ela (Delisle e Woodsworth, trad. 1995). Pela necessidade de comunicação das pessoas surdas, familiares, amigos e colegas de escola, mesmo com mínimos conhecimentos sobre a Língua de Sinais, são levados a desempenhar essa atividade.

Os requisitos básicos para o exercício da interpretação de Língua de Sinais em nível profissional são:

¹⁰ Disponível no site www.interpretels.hpg.ig.com.br. Consulta realizada no dia 13/05/2006.

- ser fluente em Língua de Sinais, a LIBRAS e em língua oral, português, no caso do Brasil, respectivamente;
- conhecer e dominar técnicas de interpretação;
- respeitar o Código de Ética dos Intérpretes de Língua de Sinais;
- conhecer o mercado de trabalho e suas demandas;
- saber trabalhar em equipe;
- manter atualizados conhecimentos gerais e, principalmente conhecimentos lingüísticos sobre Língua Portuguesa e Língua de Sinais;
- conviver harmonicamente com a comunidade surda, respeitando suas organizações e lideranças;
- e reconhecer suas limitações e habilidades.

O último item refere-se a contextos de trabalho, como contextos religiosos, educacionais e jurídicos, por exemplo. A concepção do(a) intérprete como um “pau-para-toda-obra”, super-poderoso(a) e onisciente é desatualizada e ingênua. Os contextos de interpretação estão se ampliando, à medida que as pessoas surdas estão tendo acesso mais amplo às informações, por meio de novas tecnologias, como a Internet, por exemplo.

A prática diária é desafiada cada vez mais pelo fluxo das informações e a especificidade das interações entre pessoas surdas e ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais. O(a) intérprete deve reconhecer suas limitações, no sentido do reconhecimento de sua competência e das condições que reúne para desempenhar ou não a atividade que se lhe apresentar; deve também reconhecer suas habilidades, que incluem também a tradução – historicamente, relatos mencionam o(a) intérprete como tradutor para surdos(as) que solicitam a tradução de cartas, bilhetes, documentos e, mais recentemente, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado que são produzidos em LIBRAS e escritos em Língua Portuguesa. Nesse caso, o(a) intérprete trabalha não só como tradutor(a), mas também como redator e revisor de textos. A redação parte de um texto sinalizado (falado em LIBRAS) na presença do(a) intérprete ou em vídeo, que deve ser traduzido para a língua Portuguesa, por escrito; revisões partem de um texto escrito em Língua Portuguesa, com itens lexicais dessa Língua dispostos segundo a estrutura sintático-semântica da Língua de Sinais. Nesse último caso, além de revisor, o(a) intérprete trabalha também como editor. O reconhecimento dessa habilidade pode ampliar o horizonte profissional do(a) intérprete, à medida que as suas habilidades de intérprete vão sendo aperfeiçoadas e acrescidas das habilidades e competências adequadas a um(a) tradutor.

Há poucos cursos de formação de intérpretes no país e nenhum específico para intérpretes educacionais. A qualidade da interpretação nas instituições de educação

superior pode ser comprometida devido a fatores como falta de formação técnica e acadêmica e falta de treinamento para atuar em um contexto que exige profissionais especializados. Sem formação, as pessoas que atuam como intérpretes de LIBRAS são submetidas a jornadas de trabalho diárias extenuantes, são mal remuneradas e aceitam silenciosamente essa imposição.

O desconhecimento dos requisitos básicos para o exercício dessa profissão tem submetido pessoas surdas às mais variadas situações de humilhação e de exclusão, nas quais as pessoas ouvintes – por livre e espontânea vontade ou por força da lei – oferecem o serviço de interpretação, mas selecionam aprendizes da Língua de Sinais; nessas situações, o acesso é oferecido, mas não efetivado e os(as) surdos(as) têm de presenciar a ridicularização de sua língua, por vezes acompanhada de elogios efusivos ao(à) ‘intérprete’, por seu ‘lindo trabalho’. Situações assim são, lamentavelmente, cotidianas e previsíveis, devido à falta da regulamentação da profissão de intérprete de Língua de Sinais e às crenças e os mitos que envolvem essa língua, seu aprendizado e sua tradução (ver seção 2.3, neste capítulo).

2.2.3 – O(a) intérprete educacional e seu contexto de trabalho

Os(as) intérpretes devem ser e apresentar-se como mediadores bilíngües e biculturais (essa atitude coaduna-se com a ótica moderna de tradução como mediação), cuja prática preserve e respeite as peculiaridades lingüísticas e culturais de surdos(as) e ouvintes¹¹. O(a) intérprete educacional precisa identificar-se com o contexto acadêmico, preferencialmente atuando em cursos condizentes com sua área de formação. Os conhecimentos necessários ao(à) intérprete educacional que atua em nível superior compreendem vários níveis; somando-se aos conhecimentos necessários a tradutores e a intérpretes (como detalhado na seção anterior), o conhecimento sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a(s) pessoa(s) surdas com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente.

A linguagem acadêmica e o registro mais formal característicos da educação superior apresentam uma alta densidade lexical e estruturas sintáticas mais típicas da linguagem escrita do que da linguagem falada (Napier, 2002). Isso requer do(a) intérprete a

¹¹ Segundo Perlin, a cultura surda “é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual (...) ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.” (1998: 56). O maior referencial da cultura surda é a Língua de Sinais, por meio da qual o teatro, o humor, a poesia e todas as manifestações identitárias, sociais e culturais da pessoa surda são produzidas e externadas.

habilidade de transitar livremente entre os registros, mantendo-se o registro utilizado pelo professor, numa interpretação português-LIBRAS, durante as aulas e o registro usado pelo(a) aluno(a) surdo(a), numa interpretação LIBRAS-português, durante a apresentação de trabalhos ou de dúvidas, por exemplo.

O(a) intérprete educacional lida com terminologias específicas, e a ele(a) cabe decidir como interpretá-las, priorizando o uso de equivalentes para agilizar a compreensão dos conteúdos e num outro momento apresentar a terminologia especializada ou vice-versa. Essa é uma decisão importante, que pode definir o sucesso ou o fracasso acadêmico da pessoa surda. No processo de avaliação, durante o curso superior, não é o desempenho do(a) aluno(a) que está sendo mensurado e, sim, o desempenho do(a) intérprete de Língua de Sinais. A depender das atitudes tomadas durante a interpretação, do contato anterior do intérprete com o conteúdo a ser ensinado em sala e da proximidade entre o conteúdo ministrado e o conteúdo transmitido, o(a) aluno(a) terá tido ou não acesso ao conteúdo de modo semelhante aos seus colegas ouvintes. A partir daí, entra em cena o esforço e a parcela de responsabilidade do aluno por seus resultados. Inevitavelmente, ao intérprete caberá boa parte do ônus nos resultados apresentados pelos(as) alunos(as) surdos(as). O bônus é atribuído em sua quase totalidade ao aluno(a), ressaltando-se os casos em que a desconfiança sobre o trabalho do(a) intérprete ofusca o brilhantismo do(a) aluno(a) e questiona sua competência (ver Figura 3, Seção 4.6).

Na educação superior, o(a) intérprete precisa apurar suas habilidades, tais como a acuidade auditiva, a memória de curto e longo prazo, a concentração, a rapidez e a lateralidade do pensamento, e a habilidade de desenvolver múltiplas tarefas simultaneamente (Knuckey e Bird, 2001). O(a) intérprete é muito mais que alguém bilíngüe; dele(a) são exigidas as mesmas habilidades dos(as) intérpretes de línguas orais, habilidades semelhantes às dos(as) tradutores(as) e ainda um posicionamento ético mais rigoroso, devido ao contato diário com a pessoa surda. Sem muitas opções de amizades mais profundas no ambiente acadêmico, pois pouquíssimas pessoas sabem a Língua de Sinais – freqüentemente apenas os(as) colegas surdos(as) e o(a) intérprete de Língua de Sinais – a pessoa surda pode tender a expor assuntos pessoais diante do(a) intérprete ou para ele(a) em particular. A ética na conduta nesses casos é primordial e a obediência ao Código de Ética preserva a relação entre intérprete e aluno(a) surdo(a), que deve ser pautada nesses valores e nas orientações do Código, que adverte sobre a discricção e o sigilo que o profissional deve manter diante de situações como a descrita.

A obediência ao Código de Ética garante a intérpretes e surdos(as) uma relação mais harmoniosa e respeitosa e essa atitude confere credibilidade ao trabalho do(a) intérprete educacional. A falta de preparo e a contratação aleatória de aprendizes de

LIBRAS podem causar transtornos não só de ordem acadêmica, tratando-se de prejuízos na aprendizagem e dificuldade de acesso ao conteúdo, mas também de ordem social – quando o(a) intérprete não revê suas representações preconceituosas sobre a pessoa surda e interpreta de forma descomprometida, tomando a pessoa surda que está diante de si como alguém inferior e cognitivamente limitado. Os transtornos podem ser também de ordem pessoal, se o(a) intérprete conduzir-se de forma antiética e inescrupulosa em sua relação com a pessoa surda ou em relação a ela.

Segundo Quadros (2002), alguns aspectos sobre o(a) intérprete de Língua de Sinais em contextos educacionais devem ser considerados: a autoridade do(a) professor(a); as questões éticas; intervalos para o descanso e a realização de exercícios (alongamentos) que venham a prevenir doenças laborais; a variedade de elementos que garantem a acessibilidade ao(a) aluno(a) surdo(a), além do(a) intérprete; a participação visual dos(as) alunos(as) nas aulas – o tempo para copiar a matéria, localizar um tópico numa apostila e olhar para o(a) intérprete para acessar as interações orais entre professores e alunos(as) ouvintes; a questão da iluminação e a garantia da participação do(a) aluno nas aulas e nas atividades pedagógicas, respeitando-se o tempo para formulação de perguntas e respostas e o tempo da interpretação.

Depois de contextualizar profissionalmente o(a) intérprete de LIBRAS que atua na educação superior, vamos à contextualização no nível lingüístico.

2.3 – Mitos e crenças sobre a Língua de Sinais, seu aprendizado e sua interpretação

2.3.1 – Mitos sobre as Línguas de Sinais

Para situar lingüisticamente a prática da interpretação de LIBRAS na educação superior, precisamos inicialmente abordar alguns mitos relativos às Línguas de Sinais.

A Língua de Sinais está vinculada à deficiência, uma vez que é utilizada por pessoas 'deficientes', portanto inferiores, incapazes, anormais. O status social negativo das línguas de sinais está intimamente ligado à história da educação dos surdos no mundo. Esta história é marcada por desmandos e abusos daqueles que construíram posições-de-sujeito para os surdos tomando a si próprios como pontos de referência, como normais, verdadeiros modelos de ser humano. Um desses marcos tão onerosos aos surdos em todo o mundo foi o Congresso de Milão, em 1880, cujas atas finais definiram as propostas educacionais no fim do século XIX e as políticas públicas (inclusive no Brasil) até cerca de 1970 (Lulkin, 1998). A ordem era oralizar, normatizar, fazer o(a) surdo(a) falar, ser como os ouvintes, ser normal.

Com vistas à implementação das resoluções e das novas diretrizes ditadas pelo Congresso, determinou-se a proibição do uso da Língua de Sinais e o afastamento radical dos professores surdos das escolas e institutos. Para se estabelecer a nova pedagogia, os professores surdos foram demitidos e eliminou-se o papel do surdo adulto, produtor e reprodutor de aspectos culturais da comunidade de surdos. Deu-se o processo de colonização cultural: o território dos surdos foi invadido, sua língua, sua cultura, suas artes foram cassadas, sufocadas, reprimidas como algo bárbaro, não-civilizado, cultura primitiva demais, animalésca. Não só os indivíduos surdos, mas também sua língua, a marca maior de sua cultura, é ainda muito inferiorizada e desvalorizada. Conforme Sá (2002: 107),

A Língua de Sinais tem sido desprestigiada desde há muito. Geralmente se supõe que ela surgiu como decorrência paliativa de uma deficiência, de uma impossibilidade de acesso a algo melhor e até mais humano – a oralidade, e que o uso de sinais é ‘coisa feia’, ‘coisa de macaco’. Não se enfatiza que os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, uma língua natural, complexa, abstrata, numa modalidade de recepção e produção diferente da que utilizam os ouvintes: a modalidade visogestual.

Por isso, o aprendizado, a tradução e a interpretação de Língua de Sinais são ainda vistos com alguma reserva e desconfiança por parte da sociedade. Primeiramente, consideramos os mitos associados à representação da deficiência e daquilo que é ligado a ela no imaginário coletivo, segundo Quadros e Karnopp (2004). Vamos aos mitos:

I – A Língua de Sinais seria uma mistura de mímica e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos

Por esta concepção, fica claro o foco na iconicidade, já que alguns sinais representam iconicamente a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente (do objeto) que significam. Estudos comprovam que cada língua pode ver objetos, seres e eventos sob uma ótica ou perspectiva particular, e isso faz com que a representação lexical varie de língua para língua. Os sinais podem ser motivados (sinais icônicos e dêiticos), intermediários e arbitrários (González, *apud* Quadros e Karnopp, 2004). Mas os sinais icônicos (convencionais) representam uma pequena porcentagem dentro da Língua de Sinais, podendo tornar-se mais arbitrários com o passar do tempo.

II – Haveria uma única e universal Língua de Sinais usada por todas as pessoas surdas

Esta concepção abriga-se no seio do senso comum, que vê a Língua de Sinais não como língua, mas como uma linguagem artificial e universal como a música, por exemplo, criada para fins específicos – um código de comunicação. As línguas surgem naturalmente e são motivadas culturalmente; assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridas em “Culturas Surdas”, possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, Inglesa, Italiana, Japonesa, Uruguaia, Russa, Urubus-Kaapor (Língua de Sinais dessa tribo indígena, no Brasil), citando apenas algumas. Não são todas as pessoas surdas que usam a Língua de Sinais: uma grande parte dos surdos residentes nos grandes centros urbanos são usuários de Língua de Sinais, mas existem os surdos residentes em áreas rurais, que vivem isolados ou aqueles que são submetidos à obrigatoriedade do oralismo puro, sendo impedidos por suas famílias de se inserirem na comunidade surda organizada, mesmo morando em cidades onde os surdos já se organizaram internamente, criando Associações, por exemplo.

III – Haveria uma falha na organização gramatical da Língua de Sinais, que seria derivada das línguas orais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais

Essa concepção é determinada social, histórica e culturalmente; baseia-se na idéia de dominação lingüística, de que há línguas superiores e línguas inferiores, no mito de pobreza da língua, no pensamento de que falta a uma língua de modalidade viso-espacial (utilizada por uma minoria lingüística, desprivilegiada socialmente) conectivos, modais, elementos gramaticais que garantam seu *status* lingüístico, sua independência em relação às línguas orais. Ao contrário, estudos mostram que as línguas de sinais têm estrutura gramatical própria, possuindo uma óbvia diferença estrutural em relação às línguas orais, que se organizam de modo temporal e linear, enquanto nas línguas de sinais o espaço tem valor sintático e se permite a simultaneidade dos aspectos gramaticais.

IV – A Língua de Sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral

Essa foi a alegação usada pelos Congressistas em Milão, no ano de 1880, ao votarem e aprovarem o oralismo puro como método único e eficaz para a educação de crianças e adolescentes surdos. Tal mito permanece até hoje entre os que atuam nesta área, inclusive comparando a Língua de Sinais à linguagem usada pelos símios. Tais críticas sobre questões estéticas são desrespeitosas e infundadas, já que não se admite a validade e a credibilidade dos estudos que comprovam a riqueza e o potencial expressivo das línguas de sinais. Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam idéias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-las com função estética para fazer poesias, contar histórias, criar peças de teatro e humor. utilizando-se de figuras de linguagem e jogos lingüísticos bastante criativos e originais.

V – As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes

Pelo fato de articularem-se espacialmente e serem percebidas visualmente, é comum a concepção de que a Língua de Sinais (ou ‘Língua dos surdos’) resume-se a um amontoado de gestos. A partir de estudos sobre gestualidade, conclui-se que os gestos são uma linguagem bastante limitada para exprimir conceitos abstratos, sustentar longas discussões teóricas e filosóficas. Pela necessidade humana e natural de comunicar-se, os surdos utilizam-se de uma língua adequada à sua especificidade, que surgiu naturalmente a partir desta necessidade, diferente e independente dos gestos comumente utilizados pelos não-surdos (denominados ouvintes). Devido ao acesso das pessoas surdas a um número cada vez maior de instâncias sociais e, no caso da educação superior, a um número maior e mais diversificado de áreas do conhecimento, o surgimento e a expansão de termos técnicos indica que essa língua é produtiva e recursiva como as línguas orais o são.

2.3.2 – Crenças ligadas ao Aprendizado de Línguas de Sinais

Pagano (2003: 10) apresenta algumas crenças que o aprendiz de língua pode ter, dentre elas o fato de que “aprender um idioma é aprender rapidamente e de uma só vez uma série de regras gramaticais e vocabulário que serão guardados na memória como conhecimento já adquirido sobre essa língua”.

Propostas de tornar empresas, shoppings e órgãos públicos mais inclusivos, mais acessíveis a todos, têm exposto fortemente esta crença, de que com um tempo recorde já é possível ‘saber a Língua de Sinais’ e utilizá-la em quaisquer situações de interação e comunicação - com pessoas surdas - que se apresentarem. A insatisfação e a frustração de quem alimenta essa crença diante de uma pessoa surda, usuária de Língua de Sinais, ao tentar entender e se fazer entender numa situação comunicativa, traz à tona o fato comprovado cientificamente e de difícil aceitação: o aprendizado de uma língua, em todos os seus níveis e a aquisição de proficiência nessa língua demandam esforço, tempo e (no caso da Língua de Sinais) imersão na cultura, através de momentos de interação e vivência em grupos de pessoas surdas usuárias de Língua de Sinais.

Os mitos citados anteriormente e a crença de que esta língua só exige um pouco mais de expressão facial e corporal induzem o aprendiz de LIBRAS que consegue estabelecer uma comunicação mínima com uma pessoa surda usuária de LIBRAS a se auto-intitular intérprete de Língua de Sinais. Por outro lado, o desconhecimento do *status* lingüístico da LIBRAS, induz instituições públicas ou privadas que necessitam interagir com um cliente ou um cidadão surdo a buscarem na escola ou na família alguém que possa comunicar-se com ele.

Ora, historicamente, as famílias dos surdos quando da descoberta da deficiência auditiva são orientadas a buscarem a reabilitação, através de fonoaudiólogos e sessões de terapia de fala. A grande maioria das famílias é orientada primeiramente por profissionais da área médica e posteriormente por professores (cuja orientação é majoritariamente oralista) a proibir o(a) filho(a) de usar ‘gestos’. Na escola, a maioria dos professores desconhece ou conhece superficialmente a Língua de Sinais; o contato diário no mesmo espaço físico não assegura a fluência em Língua de Sinais, mas a desinformação conduz a iniciativas infelizes. Desconhecendo essa língua, a opção pode ser resolver da melhor forma possível a questão – para o ouvinte que foi chamado para interagir com a pessoa surda – sem levar em conta o ponto de vista da pessoa surda.

Como se dá, então, esta comunicação intermediada por pessoas que desconhecem as estruturas sintático-semânticas da LIBRAS? Quais são as crenças sobre a interpretação de LIBRAS que subjazem a essa prática? É animador o recente despertar de alguns intérpretes de LIBRAS no Brasil para questões éticas, lingüísticas e profissionais e o recém descoberto ‘poder’ da comunidade surda de observar as práticas de interpretação e opinar sobre elas, sobretudo quanto ao preparo técnico e à postura ética de quem atua como intérprete de LIBRAS.

2.3.3 – Crenças sobre interpretação de LIBRAS

As crenças sobre o tradutor e a tradução, apresentadas por Pagano (2003), são aqui adaptadas ao(à) intérprete e à interpretação de LIBRAS, por sua semelhança com essa prática. Essas crenças são pressupostos com base nos quais tanto a sociedade em geral quanto quem atua como intérprete de LIBRAS podem construir sua representação sobre essa atividade. Vejamos:

I – A tradução, assim como a interpretação, é uma arte reservada a uns poucos que podem exercê-la pois têm um dom especial:

Esta crença se funda na idéia do(a) tradutor(a) ou do(a) intérprete inato, que já nasceu com essa habilidade ou tem um talento que emerge de dentro de si, quando aprende uma outra língua. No caso de pessoas que atuam como intérpretes de LIBRAS, as pessoas extrovertidas, que gostam de fazer caretas e são comunicativas, são consideradas como quem de fato nasceu para interpretar. Essa visão pode ser interna (a própria pessoa pode construir essa concepção e acomodar-se, resistindo à busca por conhecimento teórico e qualificação) e externa (aqueles que têm pouca facilidade de aprender línguas, são introvertidos e tímidos, podem se sentir incapazes de se tornarem bons intérpretes, já que não ‘nasceram com este dom’ e passarem a incentivar os primeiros, fazendo com que eles se sintam os melhores, os que têm um talento especial para interpretação). Essa crença é muito comum entre as pessoas que atuam como intérpretes de LIBRAS. Mas intérpretes experientes têm reconhecido e alertado para a necessidade de estudos constantes e busca por aperfeiçoamento profissional, além de participação em congressos e consultas a colegas mais experientes.

II – A tradução, assim como a interpretação, é uma atividade prática que requer apenas um conhecimento de língua e um bom dicionário.

Essa é uma visão simplista da tradução e, no caso da interpretação, uma visão reducionista e simplória, já que o conhecimento não deve ser apenas lingüístico. A explanação na seção 2.2.2, neste capítulo rebate essa crença.

III – O(a) tradutor(a), bem como o(a) intérprete, deve ser falante bilíngüe e ter morado em outro país.

Pessoas bilíngües, que se tornaram bons tradutores, passaram por uma formação que lhes proporcionou técnicas e habilidades na área da tradução. Em especial na área da surdez, esta crença é fortemente defendida por filhos de pais surdos ou parentes de

peessoas surdas, que cresceram convivendo com os amigos surdos de seus pais, irmãos, tios ou sobrinhos, usuários de LIBRAS. Essas pessoas já têm um certo 'status' dentro da comunidade surda e se sentem 'prontas' para interpretar e traduzir. Uma pequena, quase insignificante parcela deste grupo, tem se voltado para o estudo e tem manifestado o desejo de adquirir competência tradutória e postura ética para melhor exercer esta atividade.

IV – Só se pode traduzir da língua estrangeira para a língua materna, uma vez que só dominamos esta última.

O grau de proficiência na língua materna varia de um falante nativo para outro, conforme o histórico de vida e as experiências escolares. No caso dos(as) intérpretes de LIBRAS, a grande maioria tem preferência por interpretar do Português para a LIBRAS, acreditando que é mais fácil passar mensagens de sua língua materna para outra língua. A produção textual em Língua de Sinais não é vista com muita seriedade, até porque os(as) surdos(as) não vão mesmo ouvir o que está sendo dito, não terão como saber se o(a) intérprete está sendo fiel ao texto-fonte ou se está sendo produzido um texto paralelo em LIBRAS. Interpretar de LIBRAS para o português é ainda um desafio, devido à ocorrência histórica de inúmeras situações onde a pessoa surda está na platéia, apenas recebendo a mensagem que compete com um número ainda tímido, mas crescente, de situações onde a pessoa surda profere uma palestra ou ocupa uma posição social onde tem liberdade para opinar¹². Em quase cem por cento desses casos (LIBRAS-português), a interpretação é feita ao pé da letra, sinal-palavra, o que torna o texto de chegada incompreensível (a língua alvo é o português, língua materna do(a) intérprete). O pior prejudicado é o(a) surdo(a) que coloca sua opinião ou faz uma palestra. É ele(a) quem é criticado(a), por não saber articular suas idéias, não saber se expressar. Em algumas ocasiões, é possível que o(a) surdo(a) detecte a falha na comunicação com os ouvintes via intérprete, ao usar, por exemplo, uma frase de efeito ou contar uma piada, e constatar que só os surdos na platéia dão risada ou aplaudem, enquanto os ouvintes estampam no rosto a não-compreensão.

¹² Um exemplo recente é a participação de lideranças surdas representantes dessa comunidade em Conselhos Municipais e Estaduais de Saúde, de Defesa dos Direitos do Cidadão e de Pessoas com Deficiência, bem como no CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência). Ao opinar e deliberar em defesa dos direitos das pessoas com surdez, o(a) representante surdo(a) depende da interpretação para ser compreendido.

V – O tradutor, assim como o intérprete, é um traidor e toda tradução/interpretação envolve certo grau de traição.

Essa crença parte do pressuposto de que existe uma tradução perfeita e, neste caso, a traição se daria quando da inexatidão do texto ou de sua imprecisão. Os primeiros estudos sobre tradução tinham o caráter mais crítico, no sentido de apontar erros e/ou falhas na tradução. Segundo Pagano (2003), os Estudos da Tradução, que se iniciaram em 1980, trazem um caráter investigatório, onde não é o produto final que será submetido a uma avaliação, e sim, o processo tradutório será submetido a investigações e pesquisas, a partir da percepção da complexidade deste processo.

No caso da interpretação de LIBRAS, o caráter temporal e finito da prática pode frustrar o desejo de retorno ao texto produzido e ao texto original, para uma comparação e uma reflexão sobre o quão fiel a interpretação foi e o quanto poderia ter sido, como um recurso de auto-avaliação e aperfeiçoamento. As novas tecnologias já permitem que sejam feitos registros, de forma mais prática, de atuações pontuais para que se tenha a oportunidade valiosa de refletir sobre a própria prática, submetendo-a à apreciação de colegas intérpretes mais experientes e de instrutores e professores surdos, visando o aperfeiçoamento.

2.4 – Conclusão

Ao explicitar as questões que subjazem à prática da interpretação de LIBRAS, propusemo-nos a contextualizar social, profissional e lingüisticamente essa prática, a fim de compreender o problema a ser investigado. O conhecimento dessas questões aqui levantadas certamente traça um perfil do(a) intérprete educacional, situando-o socialmente, como um agente que pode provocar um movimento em direção à inclusão social da pessoa surda, se preparado e consciente de sua importância nesse processo.

CAPÍTULO III – Metodologia

A pesquisa social requer uma metodologia adequada e aplicável ao contexto particular no qual as práticas sociais em questão ocorrem, métodos eficazes de coleta de dados e de análise dos mesmos. A etnografia é um viés norteador para o trabalho de campo e um caminho recomendado para pesquisas que se proponham a olhar de forma crítica o contexto social, com seus matizes e suas relações de poder e ideologia. A ADC oferece, por sua vez, um arcabouço metodológico-analítico bastante amplo, privilegiando a análise textual. Esses métodos foram articulados a fim de investigar as relações de poder assimétricas envolvidas na prática de interpretação de LIBRAS na educação superior.

Este capítulo explicita a natureza da pesquisa e como ela desenvolveu-se, apresentando ainda a descrição do campo, dos(as) participantes, dos métodos de coleta de dados e dos próprios dados, terminando com uma reflexão sobre esse processo.

3.1 – A natureza da pesquisa

Com o objetivo de pesquisar a prática social da interpretação de Língua de Sinais e os discursos subjacentes a ela e seus efeitos para a constituição da identidade do(a) intérprete educacional, a primeira decisão foi realizar uma pesquisa de cunho social. Segundo Bauer *et. al.*, “a pesquisa social apóia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação” (2002: 20). Essa decisão nos levou a optar pela pesquisa qualitativa, que lida com interpretações das realidades sociais, com a obtenção de dados mediante contato direto e interativo do(a) pesquisador(a) com os participantes da pesquisa. A pesquisa qualitativa tem por finalidade explorar “o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2004: 68). Nesse tipo de pesquisa, é comum o(a) pesquisador(a) buscar entender o contexto e as práticas sociais, bem como as relações assimétricas de poder pela ótica dos(as) participantes. A pesquisa qualitativa é também essencial para identificar representações de mundo, relações sociais e identidades num contexto específico.

A pesquisa etnográfica foi nosso instrumental de coleta de dados. A etnografia é, segundo Malinowski (*apud* Brunt, 1999: 504), “olhar o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida, (...) sua visão de seu mundo”. A etnografia é, então, um meio poderoso para investigar contextos sociais e a forma como são percebidos pelos participantes. Mas esse é um processo ambivalente: “não há nenhuma maneira de ver,

ouvir ou representar o mundo de outrem, que seja absolutamente, universalmente válida ou correta” (Van Maanen, 1988: 35). A pesquisa etnográfica adota a perspectiva das relações sociais e culturais, permitindo um trabalho de imersão no campo e a variação e combinação de métodos de coleta de dados. Objetiva entender o contexto e suas especificidades, o quadro referencial que influencia as crenças e os valores sociais dos sujeitos, de acordo com os quais eles interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Através da pesquisa etnográfica, o(a) pesquisador(a) pode coletar *in loco* dados que lhe informarão sobre a natureza das práticas sociais e das relações entre os atores sociais, assim como do contexto particular, objeto de seu estudo.

3.2 – O desenho da pesquisa

A tomada de decisão sobre o tema a ser pesquisado deu-se após longa reflexão – a temática da surdez surgiu recentemente no cenário acadêmico¹³. e, por isso, muitos temas inexplorados relativos à surdez, à educação de surdos e à interpretação de Língua de Sinais poderiam ser o alvo de meu trabalho.

Inicialmente, ao redigir o projeto de pesquisa, minha proposta foi analisar as relações de poder entre pessoas surdas falantes de LIBRAS e intérpretes, nos mais variados contextos. Após observações e reflexões iniciais, percebi a amplitude da tarefa que me propunha a desenvolver. Ao cursar a disciplina Trabalho de Campo, pude vislumbrar os riscos de uma proposta abrangente e, nesse momento, a reflexão levou-me a delimitar mais o campo de estudo. A interpretação de LIBRAS na educação superior foi o foco escolhido em virtude de minha formação – Letras –, profissão – sou professora de surdos(as) há oito anos e intérprete de LIBRAS há sete anos –, e de minha experiência como intérprete educacional, num curso de pedagogia.

Essa delimitação foi fundamental para o início do trabalho prático de aproximação (ou reaproximação, agora assumindo a identidade de pesquisadora) do campo a ser estudado e a revisão do projeto de pesquisa foi inevitável, considerando-se algumas questões sobre a essência de minha pesquisa (Mason, 1996), quais sejam: (i) a questão ontológica: qual seria a natureza da realidade social a ser investigada? (ii) a questão epistemológica: o que representaria o conhecimento da realidade social investigada, se e como o fenômeno social poderia ser conhecido e como esse conhecimento poderia ser

¹³ Por volta dos anos 1960, temos os primeiros registros de pesquisas que comprovaram a legitimidade das Línguas de Sinais e reconheceram seu *status* lingüístico, o que estimulou pesquisas e estudos focados nas questões acerca dessas línguas, em nível mundial. (Quadros e Karnopp, 2004: 29)

conhecido e como esse conhecimento poderia ser demonstrado? (iii) com qual área ou tópico minha pesquisa estaria comprometida? (iv) quais seriam minhas questões de pesquisa, nesse momento da revisão do projeto inicial? (v) qual seria o objetivo final, a utilidade de minha pesquisa e quais seriam as minhas contribuições? A reflexão sobre tais questões direcionou a pesquisa, a escolha dos métodos de coleta de dados e a seleção e qualificação dos mesmos, bem como a sua análise.

3.3 – A qualificação da pesquisa

A entrada e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior passa pelo viés da acessibilidade. Tratando-se de pessoas surdas, o recurso para romper as barreiras na comunicação e proporcionar acesso às informações e conhecimentos que circulam no espaço acadêmico é o(a) intérprete de LIBRAS. Mas, devido à falta de informação, o processo de seleção das pessoas que atuarão como mediadores da comunicação não considera o caráter técnico da profissão, nem a necessidade de outras adaptações da instituição para a entrada e permanência dos(as) estudantes surdos(as). Sendo assim, temos dois atores sociais fragilizados: o(a) intérprete educacional, comparado a um recurso técnico como uma rampa ou um cão-guia e o(a) aluno(a) surdo(a), que depende do(a) intérprete para ter acesso às explicações do professor, às opiniões dos colegas, para se fazer ouvir e – fora da sala de aula – para resolver questões como empréstimo e devolução de livros na biblioteca e mensalidade. O vislumbre dessa fragilidade motivou o desenvolvimento de uma pesquisa democrática que, segundo Magalhães, “valoriza as diferenças sociais, buscando desnudá-las e desconstruí-las, para que não se adote a perspectiva dos grupos de poder.” (2000: 70).

Adotei, para isso, a pesquisa fortalecedora caracterizada como pesquisa ‘sobre’, ‘por’ e ‘com’ os participantes (Cameron *et. al.*, 1992). Visando ao seu fortalecimento, busquei estimular a reflexão sobre sua prática, com a observação preliminar e nas conversas informais e espontâneas – individualmente, durante as entrevistas e coletivamente, em minhas visitas às instituições; a reflexão leva ao empoderamento. De acordo com Gieve e Magalhães, empoderamento pode ser entendido como “redistribuição de poder para grupos oprimidos que sofrem sob a dominação dos socialmente poderosos” (1994: 127).

Empoderamento refere-se “à habilidade de pensar e agir de forma crítica” (Giroux, *apud* Gieve e Magalhães, *ibid*) e pode ser promovido por meio da aproximação entre pesquisadores e participantes. Essa postura indica um respeito pelas pessoas, o motor de uma pesquisa cuja finalidade é questionar o cotidiano, é focar sobre representações,

relações e identidades, naturalizadas e tomadas como tácitas, mas problemáticas porque situadas em assimetrias de poder.

Ao refletir sobre sua atividade e seu contexto de trabalho, o(a) intérprete educacional pode perceber como se dão as relações sociais entre intérpretes, professores(as), alunos(as) surdos(as) e ouvintes, tomar consciência dos fatores que estão envolvidos na prática da interpretação de LIBRAS, auto-identificar-se socialmente e posicionar-se nessas relações. A consciência dos aspectos lingüísticos e sociais da interpretação de LIBRAS e da relevância de seu trabalho pode levar o(a) intérprete a buscar mudanças e crescimento profissional. Isso repercutirá em sua maneira de atuar diante da pessoa surda – o que representará, para esta, um ganho de qualidade no acesso às informações e aos saberes dentro do contexto acadêmico, resultando em sua autonomia, em seu crescimento pessoal e intelectual e, conseqüentemente, em seu empoderamento.

3.4 – O desenvolvimento da pesquisa

A proposta da pesquisa foi investigar como se constitui discursivamente a identidade do(a) intérprete de LIBRAS na educação superior, numa perspectiva crítica, enfocando o contexto social, as relações entre ele(a) e os demais atores envolvidos nessa prática. A análise da subjetividade e de questões de cunho puramente lingüístico, como aspectos morfossintáticos das duas línguas em questão e tipos de tradução, não é o propósito desta dissertação.

O primeiro passo foi, então, consultar a legislação e selecionar os documentos oficiais, leis, decretos e portarias que fazem alguma referência ao(à) intérprete de Língua de Sinais em contextos educacionais. O segundo passo consistiu no estabelecimento dos métodos de coleta de dados e na imersão no campo.

3.4.1 - Descrição do campo

A fim de coletar dados que me permitissem descrever como se dá a inclusão de alunos(as) surdos(as) na educação superior e como atua o(a) intérprete educacional, foi necessário estabelecer um recorte temporal-espacial, pois o número de pessoas surdas que têm chegado à educação superior é crescente. Sendo assim, foram escolhidas duas faculdades particulares de Brasília, uma com cerca de seis alunos(as) surdos(as) e dois intérpretes educacionais e outra com cerca de 18 alunos(as) surdos(as) e oito intérpretes educacionais. Os critérios de escolha das faculdades foram, além de sua localização e da

empatia entre alunos(as) surdos(as), intérpretes e pesquisadora, a postura delas em relação às pessoas surdas – enquanto a primeira lentamente começa a aceitar a pessoa surda e a contratação de intérpretes, a segunda desde a seleção dos primeiros alunos surdos se mostrou solidária, inclusive aceitando o(a) intérprete que foi indicado(a) pelos alunos.

Essa postura diferenciada suscitou uma expectativa sobre as semelhanças, mas, principalmente, as diferenças que poderiam explicitar-se nas palavras e impressões dos(as) intérpretes educacionais, motivadas pelo ambiente de trabalho diverso (o primeiro, resistente ao diálogo entre intérpretes e instituição e o segundo, solidário). Essa expectativa não foi confirmada devido à constatação, no momento das análises, da uniformidade das questões levantadas pelos(as) participantes. Esse fato chama a atenção para a possível semelhança (e não coincidência) entre as condições de trabalho que intérpretes de Língua de Sinais encontram nas faculdades particulares. A semelhança constatada nas análises se deve às representações preconceituosas arraigadas no seio da sociedade capitalista e direcionada por ideais de ‘perfeição’ e ‘normalidade’; tais representações, certamente, só serão revistas e superadas a partir da atuação consciente de agentes sociais ativos e engajados num projeto de transformação social.

Um ponto semelhante entre as duas instituições é o tempo de abertura para a pessoa surda – ambas receberam surdos(as) pela primeira vez em 2002 e, a partir daí, encontraram-se diante do novo, de pessoas diferentes que reivindicavam, de início, a contratação de mais um funcionário (o(a) intérprete).

3.4.2 – O acesso ao campo

Ao planejar a pesquisa, o acesso ao campo não me pareceu difícil, já que conhecia bem a primeira faculdade e tinha um bom relacionamento com os(as) intérpretes da segunda faculdade e com os(as) alunos(as) surdos(as). Inicialmente, durante as primeiras conversas informais, ao explicitar os objetivos da pesquisa e mencionar que observações e entrevistas seriam registradas e analisadas, percebi uma certa insegurança dos(as) participantes. Essa insegurança talvez se justificasse pela minha participação ativa na comunidade surda – eles(as) haviam me conhecido ocupando o cargo de Coordenadora do Setor de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos do Distrito Federal (Feneis/DF), no qual constantemente orientava e aconselhava quanto à postura do(a) intérprete, formação, mercado de trabalho, condições de trabalho e remuneração, um cargo que exige

ponderação e equilíbrio entre as opiniões de intérpretes e pessoas surdas. Uma forma de minimizar a insegurança foi a apresentação do Contrato de Pesquisa, no qual comprometi-me a manter a identidade dos(as) participantes em sigilo e substituir nomes, para evitar sua exposição; o contrato foi devidamente explicado e assinado por ambas as partes.

Superado esse momento inicial, começaram as visitas às instituições, a partir do segundo semestre de 2005. Além dessas visitas, pude encontrar os(as) participantes em outros contextos também, por ocasião de trabalhos de interpretação que realizamos juntos(as) em órgãos do governo, durante os quais, em intervalos ou momentos livres, nossas conversas se dirigiam espontaneamente para o assunto, e as narrativas e argumentações fluíam livremente. Lamento que esses momentos tão ricos não tenham sido registrados, pois se davam imprevisivelmente. Em um desses encontros, a pessoa surda para quem iríamos interpretar atrasou-se por mais de duas horas, e a intérprete aproveitou o momento para narrar vários acontecimentos dentro da faculdade, em tom de desabafo e denúncia; por falta do gravador, essa conversa não foi registrada, mas foi descrita nas notas de campo.

Não só os(as) participantes, mas também os(as) alunos(as) surdos(as) manifestaram interesse pela pesquisa, e a iniciativa foi reconhecida e elogiada por alunos(as) e intérpretes, devido à urgência da investigação dessa prática emergente na atualidade. A minha dificuldade, enquanto pesquisadora, consistiu em deixar de lado minhas próprias impressões e tendências, não só durante a coleta de dados, mas na análise deles – enquanto intérprete de Língua de Sinais que sou – e experienciar o ‘estranhamento’, o esforço para ver ‘de fora’ com olhos de pesquisadora e observadora atenta, práticas que conheço relativamente bem, por já ter estado ‘dentro’, pela experiência anterior de trabalho como intérprete educacional e pelo engajamento na luta em defesa do(a) intérprete de Língua de Sinais.

3.4.3 – Descrição dos(as) participantes

Os(as) participantes foram selecionados(as) pelo critério da aceitação: consultados(as) sobre a possibilidade de participarem da pesquisa, demonstraram interesse e espontaneamente começaram a apresentar questões e narrar fatos, já no contato inicial. A previsão era de que oito intérpretes participassem, mas devido a fatores como tempo e disponibilidade, somente seis foram observados durante o trabalho de campo, e cinco participaram de todo o processo, inclusive das entrevistas, sendo dois homens e três mulheres. A fim de honrar meu compromisso com os(as) participantes de

preservar sua identidade, passarei a chamá-los por pseudônimos. A intérprete **Críca** está há oito meses trabalhando como intérprete educacional, tendo acumulado vários anos de experiência como intérprete comunitária. Ela tem segundo grau incompleto e interpreta para três surdos, no curso de Ciências Contábeis. Seu conhecimento de Libras deu-se pela existência de um surdo em sua família; sua contratação ocorreu mediante indicação dos surdos. O intérprete **Leo** começou recentemente como intérprete educacional e atua no curso de Pedagogia, interpretando para três surdos(as). Tem nível superior completo e é formado em Geografia; sua contratação se deu mediante a indicação de seu nome pela intérprete a quem ele substituiu. A intérprete **Duda** atua como intérprete educacional há quatro anos, interpretando para três surdos, os quais acompanha desde o primeiro semestre. Ela tem Curso Superior Incompleto de Teologia e atua no curso de Sistemas de Informação, acumulando também experiência fora da faculdade, pelo seu trabalho como intérprete em eventos de cunho político, em atividades promovidas pela comunidade surda local e pela convivência com um parente surdo; sua contratação aconteceu pela indicação das pessoas surdas. A intérprete **Nadir** atua como intérprete educacional há quatro anos, estando há dois meses na faculdade atual. Hoje ela trabalha no curso de Letras e interpreta para um surdo apenas. Sua escolaridade é superior incompleto e, segundo ela, está fazendo faculdade por incentivo do próprio aluno surdo para o qual interpreta. Ela também está cursando Letras e já atuou numa outra faculdade particular aqui de Brasília, no curso de Pedagogia e interpretou, na época, para três surdos. Ela tem também trabalhado como intérprete em outros contextos; sua contratação foi por indicação, feita por uma intérprete que já trabalhava na instituição. O intérprete **Tony** já trabalha como intérprete educacional há dois anos. Ele está cursando Administração de Empresas e interpreta para três surdos, no curso de Sistemas de Informação. Este intérprete já atuou em outra faculdade particular em Brasília, tendo trabalhado no curso de Pedagogia, com apenas uma aluna surda. Ele atua como intérprete em vários outros contextos; foi contratado por indicação de uma intérprete, já funcionária da instituição.

Todos os(as) participantes trabalham exclusivamente como intérpretes e são engajados em grupos religiosos voltados para as pessoas surdas no Distrito Federal, atuando também como intérpretes comunitários; são pessoas ativas na comunidade surda e em outros contextos, também como intérpretes de Libras. A faixa etária dos(as) participantes varia de vinte a quarenta e cinco anos. O fato de trabalharem integralmente como intérpretes caracteriza-os como participantes confiáveis, pois suas opiniões e impressões são alicerçadas no envolvimento exclusivo com a interpretação de Língua de Sinais. A influência óbvia do sistema de crenças e valores de cada um não compromete a qualidade dos dados, o que certamente ocorreria se transitassem entre duas profissões

diferentes como, por exemplo, aqueles(as) que são professores e trabalham também como intérpretes de Línguas de Sinais, esporadicamente ou mesmo regularmente (ver Seção 4.5, pág 124).

3.4.4 – Métodos de coleta dos dados

A escolha de métodos variados para a coleta de dados buscou obter o maior número possível de informações sobre o contexto e os participantes da pesquisa. A combinação de métodos diferenciados permitiu-me ampliar meu conhecimento sobre o ambiente acadêmico e as (inter)ações cotidianas entre professores, surdos(as) e intérpretes, descobrindo em diversas fontes respostas para minhas questões de pesquisa. Os métodos utilizados foram: a observação participante, as notas de campo e as entrevistas.

A *observação participante* permite observar o que as pessoas fazem de fato, enquanto os outros métodos limitam-se a informar o que as pessoas dizem sobre suas práticas (Gans, 1999); portanto, o(a) pesquisador(a) está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação (Gaskell, 2004). Perceber o sentido de falas, ações e silêncios não é tarefa que se possa realizar com base em contatos limitados ou circunscritos a espaços sociais constrangedores como a sala de aula. Por isso, a observação não se limitou ao momento da aula mas, desde a chegada, na entrada das instituições até a despedida, tudo era observado, para obter uma visão holística de todo o contexto e suas interações. As manifestações individuais foram inscritas nos processos coletivos, nos encontros entre intérpretes ou entre intérpretes e surdos(as), bem como nos encontros entre surdos(as) e professores, mediados pelos(as) intérpretes.

Foi um método produtivo em minha pesquisa: por meio dele, posições e realidades revelaram-se: assisti várias aulas, em turmas com alunos(as) surdos(as) incluídos, observei algumas reuniões de grupo, mistos (surdos(as) e ouvintes) ou formados só por surdos(as), nas bibliotecas, sempre com a presença dos(as) intérpretes. Nessas reuniões, a relação entre intérpretes e surdos(as) era cordial. Evidenciou-se uma certa dependência do(a) intérprete que, algumas vezes, assumia a função de coordenador do grupo (no caso do grupo composto apenas por alunos(as) surdos(as) e orientava os(as) alunos(as) sobre o desenrolar do trabalho.

Outro momento de observação foram os encontros nas lanchonetes das duas instituições, por ocasião de visitas antes das aulas, no horário noturno, para conferir horários de entrevistas ou para realizá-las. Minha participação nas rodas de conversas, lanchando antes das aulas, ou emprestando livros e orientando trabalhos dos(as)

alunos(as) surdos(as) ou revisando-os, permitiu-me uma confirmação de minha aceitação no grupo, e a oportunidade de colaborar e conquistar ainda mais a confiança dos(as) participantes. O tema trazido à tona por mim entrou na pauta de discussões entre os(as) intérpretes participantes e os(as) alunos(as) surdos(as) e o diálogo reflexivo – o falar sobre essa prática em particular e os atores sociais envolvidos nela – permitiu-me ampliar meu foco e contemplar nuances até então despercebidas e obscuras.

A conversa com a professora responsável pela Ouvidoria de uma das instituições proporcionou-me uma visão atualizada da postura recente de algumas faculdades e universidades no sentido de promover ações positivas em direção à inclusão real das pessoas com deficiência na educação superior. Ela inclusive expôs seu projeto de realização de um evento com a presença de parlamentares que apresentaram projetos de lei com esse tema no Congresso Nacional e convidou-me a fazer uma palestra sobre o assunto. O não-recebimento do convite impediu-me de participar como o planejado, o que não comprometeu o evento, pois uma outra professora estava na programação para uma palestra sobre Adaptação Curricular para pessoas com deficiência e abordou muitos aspectos que estavam previstos para minha palestra, ficando, entretanto, algumas lacunas relativas à pessoa surda, sua língua e o(a) intérprete educacional, conforme foi-me relatado posteriormente por uma intérprete da instituição. Essa iniciativa já aponta para uma abertura da instituição para um trabalho mais efetivo e humano. A minha não-participação foi compensada pela alegria de ter incentivado esse evento e apontado alguns caminhos em direção à conscientização de alunos(as) e, principalmente, professores com relação à pessoa surda no contexto acadêmico.

A observação detalhada foi transformada em *notas de campo*, o mais detalhadas possível. A escrita das notas de campo foi de vital importância para o registro das minhas impressões. Segundo van Maanen, “notas de campo são reconstruções de eventos, observações e conversas que ocorreram no campo (...) são os documentos secretos da pesquisa social”. (1988: 223) As notas de campo foram tomadas mentalmente na presença dos participantes e depois registradas em um momento de isolamento - tarefa de reconstrução-tradução da experiência da observação direta no convívio com os participantes em seu contexto. É necessário que haja uma interação significativa entre o que o(a) pesquisador(a) faz no campo e o que ele(a) registra. Wolfinger (2002) comenta sobre a importância da decisão sobre a ordem do registro e o procedimento que adotei foi registrar primeiro as impressões mais fortemente presentes no pensamento e depois ia me esforçando por lembrar aos poucos dos episódios, das conversas, das notas mentais e das impressões fugidias. Nem sempre foi fácil recriar os eventos na ordem em que

ocorreram. Alguns trechos de notas de campo estão em anexo e ajudam a validar a análise e os resultados da pesquisa.

A necessidade de trazer para a pesquisa a voz dos(as) intérpretes educacionais satisfiz-se com a realização de entrevistas individuais, nas quais um clima amistoso e descontraído surgiu entre os(as) participantes e eu. As *entrevistas* – um método útil para revelar impressões individuais dos(as) participantes sobre o contexto analisado — forneceram os dados informais pois, ao serem transcritas, passaram a constituir textos que encerram em si as reflexões sobre uma prática cotidiana. As entrevistas feitas oscilaram entre entrevistas longas (McCracken, 1988) e entrevistas semi-estruturadas (Gaskell, 2004). Em primeiro lugar, ao optar pelo emprego de entrevistas, segui a seguinte agenda: (i) gerei uma lista de tópicos; (ii) contatei os participantes; (iii) esclareci o problema a ser investigado e o tipo de registro; (iv) negocieei um contrato de pesquisa com os participantes. A lista de tópicos serviu mais como lembrete, e a flexibilidade e a sensibilidade se fizeram necessárias para perceber tópicos não-relacionados e sua importância e estimular o fluxo da conversa a fim de explorá-los. Os(as) entrevistados(as) escolheram os locais das entrevistas, que foram gravadas. As situações de entrevistas foram as mais variadas, desde a casa de uma entrevistada, um ambiente com muitos ruídos, como choro e gritos de crianças – o que tornou a transcrição dessa entrevista (com a intérprete Nadir) particularmente trabalhosa – até a lanchonete das duas instituições, onde curiosamente, não se registrou excesso de ruídos. As entrevistas tiveram duração entre trinta minutos e uma hora e meia e ocorreram apenas uma vez, o que não comprometeu a qualidade dos dados, pois as conversas informais estão registradas integralmente ou em partes, nas notas de campo.

A geração dos tópicos guiou-se pelas questões de pesquisa. As perguntas-chave foram:

- Em sua opinião, como os(as) professores(as) te vêem?
- E como os(as) alunos(as) ouvintes te vêem?
- E os(as) alunos(as) surdos(as)? Como você acha que eles(as) te vêem?
- E você, como se vê?
- Você acha que a presença do(a) intérprete de Língua de Sinais na faculdade garante acessibilidade aos(às) alunos(as) surdos(as)?

A essas questões acrescentaram-se perguntas estimulantes do fluxo da entrevista, e outros questionamentos sobre afirmações e narrativas que surgiram ao longo do processo. Um episódio marcante ocorreu antes da entrevista da intérprete A, que me impediu (numa atitude descontraída, mas reveladora) de ligar o gravador, enquanto narrava alguns fatos e impressões pessoais, numa exposição franca de seus

sentimentos e percepções relativas à inclusão da pessoa surda na educação superior, inclusive mencionando algumas situações da infância de seu parente surdo e algumas das conquistas dele, mesmo enfrentando dificuldades por ser surdo. Após mais de vinte minutos de conversa espontânea, ela apontou para o gravador e disse: “Agora pode me entrevistar, daqui a pouco preciso bater o ponto e entrar em sala...”. Esse comportamento se repetiu com quase todos(as) os(as) participantes e, como a entrevista é uma interação, “um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca” (*op. cit.* p. 73), os dados que ‘se perderam’, isto é, não foram gravados, foram tomados mentalmente e, posteriormente, inseridos nas notas de campo.

A transcrição dessas entrevistas não foi detalhada, pois o objetivo foi investigar o seu conteúdo e não a sua forma, de acordo com o propósito da pesquisa. Em anexo, seguem trechos das entrevistas, cuja transcrição integral ocupa cerca de trinta páginas (ver Anexo 3).

3.5 – Seleção e apresentação dos dados

Os dados analisados consistem de *dados formais* (documentais), que são os documentos oficiais e *dados informais* (etnográficos, colhidos em campo), que são as entrevistas. Vejamos como ocorreu a seleção desses dados e sua apresentação.

3.5.1 – Documentos oficiais

Após consultar os documentos oficiais que se referiam às pessoas com deficiência, selecionei aqueles que mencionavam os recursos de acessibilidade, atendo-me àqueles que faziam alguma referência ao intérprete de Língua de sinais. Como o contexto eleito para estudo foi o contexto educacional, mais precisamente da educação superior, escolhi o recém-sancionado Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, a chamada Lei de Libras; a participação como intérprete em reuniões promovidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, para a apreciação das propostas recebidas por meio de consulta pública da Minuta do Decreto, e realizadas por uma Câmara Técnica composta de representantes das IES e lideranças surdas, proporcionou-me um aprofundamento das reflexões de longa data sobre tensões envolvidas nas discussões acerca da interpretação de Libras, da formação do(a) intérprete e das expectativas da comunidade surda quanto ao desempenho desse profissional; para fins de análise, o foco estará sobre o Capítulo V – Da Formação do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa. Das normas que regem a educação superior foi escolhida a

Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência à educação superior, cujo cumprimento assegura à instituição de educação superior autorização, reconhecimento e credenciamento por parte do Ministério da Educação, bem como renovação dos mesmos; para fins de delimitação justificados pelo tema da pesquisa, foi selecionado o Artigo 2º, parágrafo 1º, inciso III, alínea “a”, referente aos alunos com deficiência auditiva e à oferta dos serviços de interpretação pelas IES. Ambos os documentos foram acessados no site do Ministério da Educação.

3.5.2 – Entrevistas

A seleção dos excertos a serem analisados respeitou a expectativa de responder às questões de pesquisa, e aqueles trechos referentes à opinião dos(as) participantes sobre o que a instituição, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) surdos(as) pensavam deles(as) ou eles(as) achavam que iam no pensamento e nas impressões desses atores foram selecionados. As falas referentes aos(as) alunos(as) ouvintes não entraram nos dados selecionados, bem como questões de subjetividade. Tal opção foi feita devido à proposta de estudo da constituição da identidade social e não da identidade pessoal dos(as) intérpretes de Língua de Sinais.

As entrevistas perfazem uma gama de aspectos relativos à inclusão da pessoa surda, às condições de trabalho, à jornada de trabalho, à remuneração, à formação (ou a falta de formação e a necessidade dela), a situações positivas e negativas dentro de sala de aula e no convívio diário com professores e alunos(as) surdos(as). Apenas aqueles dados que encaixavam-se nos propósitos da pesquisa foram selecionados.

Alguns assuntos levantados nas entrevistas como inclusão de surdos e as impressões dos professores diante dos(as) estudantes surdos(as) não contemplados nessa dissertação, pela delimitação de seu enfoque, serão objeto de futuros trabalhos. As entrevistas ofereceram-me uma visão mais ampliada do contexto e dos fatores que incidem sobre a constituição da identidade social do(a) intérprete educacional. Ao transcrevê-las, pude perceber a angústia de expor sentimentos e percepções recalcados e contidos, sem um espaço para exposição e, quem sabe, discussão. As falas em resposta às perguntas ocorreram quase sem pausas, sem longos períodos para reflexões – o que denota desabafo e uma interpretação já elaborada de sua prática diária. Fatos e eventos narrados buscam reproduzir no leitor o mesmo sentimento e a mesma força enunciativa, o que podemos observar nos excertos selecionados, onde a fala dos outros atores é trazida textualmente para o texto oral.

As entrevistas demonstram o ponto de vista dos(as) participantes. É sob a ótica deles que pretendo olhar de forma crítica para a atuação do(a) intérprete de LIBRAS na educação superior, atendo-me às informações presentes nos textos escritos – as transcrições das entrevistas e buscando o equilíbrio e a visão maior do contexto, com base nas observações registradas nas notas de campo.

3.6 – Metodologia de análise: A ADC

O modelo analítico utilizado será o proposto pela Análise de Discurso Crítica. Serão analisadas as categorias de análise textual e social propostas por Fairclough (2001, trad. e 2003), de acordo com o significado representacional, acional e identificacional. Assim sendo, os dados serão analisados em três níveis: no nível da estrutura, serão analisadas categorias referentes ao discurso, no nível das práticas serão analisadas categorias que se referem ao gênero discursivo e no nível textual, as categorias analisadas remeterão ao estilo.

Ao estruturar minha dissertação, considerei o arcabouço metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999). De acordo com estes autores, a análise deve iniciar-se com a identificação de um problema, que deve estar no plano das práticas sociais – no caso do problema por mim identificado, cabe apontar relações assimétricas de poder, envolvendo identidades, na prática da interpretação de LIBRAS na educação superior – a identificação e a caracterização do problema foram feitas no Capítulo II; a seguir, para identificar os obstáculos na superação do problema são propostos três tipos de análise: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso, constantes do Capítulo IV, o que foi feito por meio da análise textual.

O terceiro passo é a função do problema na prática (ver Capítulo IV), seguido pela identificação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos e por fim, toda pesquisa em ADC deve trazer uma reflexão sobre a análise, ou seja, toda pesquisa crítica deve ser reflexiva, ambos – possíveis modos de superar os obstáculos e reflexão sobre a análise – contemplados nas Considerações Finais.

3.7 – Reflexividade

A reflexividade sobre a prática da pesquisa foi uma constante. Conforme Chouliaraki (1994) argumenta, a reflexividade é necessária, devido aos efeitos que as opções e as decisões tomadas ao longo da pesquisa podem ter sobre os leitores. Foi com muito respeito aos(às) colegas intérpretes e, principalmente, às pessoas surdas que

conduzi esta pesquisa, desejando lançar luz sobre uma prática emergente e incompreendida, muitas vezes, pelas próprias pessoas que a praticam.

A segurança e as idéias pré-concebidas por minha própria prática e reflexão, muitas vezes embasada em representações e discursos do senso comum, certamente foram abaladas durante a observação participante e na reconstrução dos fatos e impressões ao redigir as notas de campo. A gravação e a transcrição das entrevistas propiciaram um amadurecimento em relação às questões de pesquisa. A análise, por fim, permitiu-me refletir com mais consciência e profundidade sobre meus próprios conceitos e atitudes diante das pessoas surdas e da luta em defesa do(a) intérprete de Língua de Sinais.

Indubitavelmente, cada decisão e cada etapa desta pesquisa só aconteceram como produto de muitas reflexões e com uma preocupação genuína quanto aos efeitos do meu texto nos espaços onde ele penetrar. A tendência impulsiva de supor um conhecimento suficiente dos matizes da interpretação de LIBRAS e das relações, representações e identificações que estão imbricadas nessa prática desfez-se diante da experiência da pesquisa, que provocou um crescimento de ordem ontológica e epistemológica em minha vida.

3.8 - Conclusão

A combinação de vários métodos de coleta de dados, proporcionada pela orientação etnográfica desta pesquisa colaborou para uma visão ampliada do campo, desvelando falas falseadas pela artificialidade provocada por minha presença, enquanto pesquisadora nas instituições.

O exame de documentos oficiais foi útil para esclarecer pontos de insegurança com relação ao embasamento e à consistência de leis, decretos e portarias focados nas pessoas com deficiência. A pesquisa e a seleção desses documentos enriqueceram, indubitavelmente, meus conhecimentos e minhas análises, por seu caráter amplo e pelo impacto da reflexão sobre o distanciamento entre o conteúdo deles e a prática cotidiana.

A experiência da pesquisa trouxe vários momentos de pausa para reflexão e tomada de decisão, numa leitura e releitura constante da prática de pesquisa, cuja ocorrência serviu de base ao trabalho de analisar os dados com mais detalhes e com mais interesse pelos resultados e pela continuidade da pesquisa social.

CAPÍTULO IV – Análises

Conforme indicado na Seção 1.2.1.3 do Capítulo I, a busca pela contribuição do discurso para a reprodução ou para a transformação das práticas sociais, para a constituição de crenças, valores e visões de mundo e para o estabelecimento, a contestação, a negociação e o fortalecimento de identidades, materializa-se nas análises textuais efetuadas neste capítulo. O interesse está no processo de produção de significado, em documentos formais e em entrevistas. Para isso, serão analisados textualmente os dados, a fim de identificar os significados acionais, representacionais e identificacionais presentes nos mesmos, sua relação dialética com a prática social e como o discurso dos(as) intérpretes educacionais e o discurso sobre eles(as) contribuem para construir representações de mundo, ações e relações sociais e identidades desses mesmos sujeitos. Os documentos e as entrevistas serão analisados de acordo com o modelo analítico proposto pela ADC (Chouliaraki e Fairclough, 1999, Fairclough, trad. 2001a e Fairclough, 2003) e as análises serão dispostas em duas partes, identificadas como Parte A e Parte B. Na primeira parte, será feita a análise dos documentos formais e, na segunda parte, serão analisadas as entrevistas. A Parte A conterá duas seções: na primeira, referente ao significado representacional, serão feitas análises da categoria da interdiscursividade e na segunda, relativa ao significado identificacional, as categorias analisadas serão a modalidade e a avaliação. A Parte B conterá três seções: a primeira, referente ao significado acional, onde será analisada a categoria da intertextualidade; a segunda, relativa ao significado representacional; e a terceira, relativa ao significado identificacional, com a análise das categorias da interdiscursividade, e da modalidade e da avaliação, respectivamente. Os dados foram apresentados no capítulo anterior.

Parte A – Análise dos documentos formais

Os discursos materializam-se em textos. Por sua vez, os textos podem ser considerados como tessitura elaborada por agentes sociais que não são passivos, nem sujeitos assujeitados como concebeu Althusser (1971), mas sujeitos dotados da capacidade de interferir nas práticas nas quais se situam, por meio do discurso, das interações sociais e dos textos falados, escritos e visuais. Nesta parte serão analisados os dados formais, que são o Capítulo V do Decreto 5.626/05 e o inciso III do §1º do Artigo 2º da Portaria 3.284/03, e será feito um breve comentário sobre significado acional e gênero discursivo, pois nos documentos oficiais não são encontradas evidências de intertextualidade manifesta, a categoria escolhida para ser analisada no significado acional. Após esse comentário, teremos as seções correspondentes aos significados representacional e identificacional.

A análise textual pode sugerir muito sobre a hierarquia social e como ela é construída em gêneros. Gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais: um exemplo de como a forma contribui para ações e interações em eventos sociais são os textos legislativos, um gênero que corresponde de modo geral ao que se entende por prescrição; esse gênero prescitivo-normativo presente em documentos oficiais como as leis, os decretos, as resoluções e as portarias sugere estruturas de autoridade – tais textos reforçam a hierarquia social por serem elaborados por agentes públicos, representantes do Estado, em cujas mãos está a regulação de atividades e práticas específicas de interesse da população.

Esses mesmos agentes constroem representações sobre essas atividades e práticas sobre as quais se debruçam, em consultas a representantes da sociedade civil, nem sempre legítimos representantes dos interesses e das necessidades reais dos cidadãos que, cotidianamente, exercem a atividade a ser regulada e em cuja prática cotidiana tais textos não de interferir. As pessoas diretamente e indiretamente afetadas pelas leis e diretrizes oficiais podem ser fortalecidas e resguardadas pela legislação, assim como podem ser expostas e oprimidas, no momento da implementação dessa mesma legislação.

A análise das representações que os agentes públicos, representantes do Estado, constroem sobre intérpretes de Língua de Sinais e pessoas surdas constitui a próxima seção.

4.1 – Significado representacional

Os textos comportam visões de mundo, representações, crenças e valores. Segundo Fairclough,

O discurso figura nas representações que sempre são partes de práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, auto-representações reflexivas da prática em questão. A representação é claramente discursiva e podemos distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições.” (Fairclough, 2003: 26)

Portanto, discursos são modos de representar. Diferentes discursos são perspectivas diferentes do mundo, que se associam às diversas relações que as pessoas têm com o mundo, relações essas que dependem de suas posições nas práticas sociais, suas identidades e relações com outras pessoas.

A análise textual pretende identificar os discursos que se complementam ou competem entre si nos textos, por meio da categoria da interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva (ver seção 1.2.1.2 do Cap. I), que é a categoria que nos permite analisar como os discursos são articulados nos textos. Os discursos que se articulam nos textos podem estar em relação de competição ou de complementaridade. Os discursos fazem parte dos recursos com os quais as pessoas se posicionam em relação ao mundo à sua volta, às outras pessoas e à si mesmas.

No texto do Decreto 5.626, são identificados alguns discursos: o discurso da comunidade surda, que exige o respeito aos seus direitos lingüísticos¹⁴ e o discurso dos(as) intérpretes profissionais de LIBRAS – ambos os segmentos se fizeram ouvir através de propostas enviadas no período em que a Minuta do Decreto foi submetida à consulta pública. No excerto (1), temos um exemplo do discurso da comunidade surda, que insiste numa formação adequada para aqueles(as) que trabalham como intérpretes educacionais, e endossa a voz dos(as) intérpretes mais experientes, que sentem sua profissão desvalorizada devido a atuações inadequadas de aprendizes de Língua de Sinais que se apresentam como intérpretes de LIBRAS e atuam aquém do esperado de um(a) intérprete:

¹⁴ Direitos lingüísticos: conforme a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada em 1996. Disponível no site www.amigosdolivro.com.br/noticias.php?codNt=190&rnd=705. Consulta realizada no dia 30/06/2006. O pioneiro na discussão desse tema no Brasil é Francisco Gomes de Matos (UFPE), que dá início ao questionamento com o artigo *Por uma declaração dos direitos lingüísticos individuais*, publicado na Revista de Cultura Vozes (Petrópolis, Rio de Janeiro, nº 2, 67-71), em março de 1984.

(1) Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS- Língua Portuguesa.

A formação por meio de curso superior remonta à crença no nível de conhecimento que um curso superior pode proporcionar e à expectativa de que, com mais tempo de contato com a Língua de Sinais, possíveis problemas de tradução e postura ética sejam minimizados, se não de todo eliminados. Sobre isso, há consonância entre as vozes da comunidade surda, dos(as) intérpretes e das autoridades educacionais, o que não se repete no excerto (2), já que a voz da comunidade surda que reivindica a preferência no ensino de LIBRAS e na formação do(a) intérprete de LIBRAS compete com a voz das autoridades, legitimada pelo gênero discursivo e investida do poder de legislar sobre o tema:

(2) Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por IES e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de LIBRAS pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

O Artigo 18, em concordância com o Artigo 9º, que determina dez anos como o prazo máximo para que todas as IES estejam adequadas às normas prescritas pelo Decreto, traz uma alternativa para a necessária formação do(a) profissional tradutor(a) e intérprete de LIBRAS, enquanto as IES não estão preparadas para ministrarem cursos de graduação que formem esses profissionais: cursos de educação profissional, de extensão universitária e de formação continuada. O parágrafo único inclui a comunidade surda – participante a quem é concedido um direito com a condição de submeter-se ao credenciamento oferecido por secretarias de educação. O discurso da comunidade surda que constantemente reivindica para si o direito absoluto sobre o ensino de Língua de Sinais e a capacitação de intérpretes é reconhecido, mas nota-se uma relação de poder aí, uma vez que ao Estado, por meio das secretarias de educação, compete credenciar instituições e convalidar certificados. À comunidade surda, representada por suas

Associações, Federação e demais organizações dirigidas por pessoas surdas, caberá a submissão às condições impostas por essas instituições para o credenciamento, sem o qual o certificado fornecido não terá nenhuma validade. A medida representa uma abertura para a comunidade surda opinar, fazer parcerias com faculdades, universidades e com secretarias de educação e se responsabilizar pela formação de tradutores e intérpretes, ainda que em nível médio. Mas essa medida pode representar também a concessão de plenos poderes ao Estado, e mais especificamente às secretarias de educação, detentoras do poder de escolher credenciar instituições que concordem com a promoção de uma educação dita inclusiva, majoritariamente preconceituosa e excludente na área da surdez. Esse excerto sugere a manutenção do controle do Estado sobre as ações referentes à educação dos(as) surdos(as), por um lado justificada pelo dever constitucional do Estado de promover a educação em todos os seus níveis para todos, incluindo – obviamente – as pessoas surdas mas, por outro, polêmica em relação a questões como legitimidade e direitos lingüísticos, levantadas pelas lideranças surdas cuja reivindicação é a participação efetiva em todas as ações que dizem respeito aos(às) surdos(as) e suas necessidades e ao direito de acesso a todos os espaços sociais construídos e acessíveis por meio das interações comunicativas¹⁵.

Outro discurso, mais poderoso que o discurso da comunidade surda aparece no excerto (3):

(3) III – quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno.

Este excerto foi extraído da Portaria nº 3.284/03, mais especificamente do Artigo 2º, § 1º, onde são explicitados os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência que devem ser seguidos pelas IES para aquisição ou renovação do seu credenciamento junto ao Ministério da Educação, bem como da autorização e do reconhecimento de

¹⁵ As reivindicações da comunidade surda concentram-se, principalmente, na superação das barreiras de comunicação, que impedem o acesso aos bens e serviços e a todas as instâncias sociais, dificultando – senão impedindo – a ascensão a cargos públicos de alto escalão, de onde emanam as diretrizes reguladoras das ações e políticas públicas. Essas barreiras na comunicação existem devido à ausência de audição e suas conseqüências, à predominância do uso de uma língua oral, no caso do Brasil, o português e ao desconhecimento da sociedade, incluindo as autoridades, da Língua de Sinais - cuja modalidade é viso-espacial – e de sua importância para a vida da pessoa surda.

cursos. No inciso III, alínea “a”, com a observação de como se dá o acesso e a permanência de pessoas surdas na educação superior, podemos identificar, além do discurso regulador do poder público, norteador de procedimentos adotados na educação superior, o discurso questionador das IES particulares, em ‘no caso de vir a ser solicitada’ e ‘sempre que necessário’. São participantes do processo de inclusão do aluno surdo que não querem abdicar de seus lucros e alegam gastos e prejuízos com a contratação de intérpretes para atuar, em alguns casos, numa sala de aula com apenas um(a) aluno(a) surdo(a). Nesta alínea, identificamos essa voz através da obrigatoriedade da oferta dos serviços de interpretação somente mediante solicitação e apenas em determinados momentos do processo pedagógico, como a realização e revisão de provas e a avaliação de textos escritos pelos(as) surdos(as) universitários(as), momentos esses, certamente indicados pelo(a) professor(a), quando ele(a) sentir necessidade de um apoio ao seu trabalho. Nesse excerto, as autoridades educacionais concedem às IES a liberdade para continuar discriminando as pessoas surdas: afinal, pagar um(a) intérprete de LIBRAS por uma ou duas horas de serviço, nos momentos determinados pela Portaria é muito menos dispendioso que contratar um(a) intérprete com carteira assinada para trabalhar desde o vestibular até o dia da formatura dos(as) alunos(as) surdos(as).

O rigor presente nos incisos I e II, nos requisitos de acessibilidade relativos a portadores de deficiência física e visual, não está presente no inciso III, o que denota que o Estado se encolhe ao orientar a provisão de recursos humanos para a acessibilidade da pessoa surda – o(a) intérprete de LIBRAS é o único humano dos recursos utilizados para promover o acesso integral à educação superior. Os demais recursos necessários ao efetivo acesso de pessoas com outros tipos de deficiência que não a surdez são de ordem material, como apresentam os incisos I e II (em anexo), por exemplo, rampas, gravadores e impressoras em Braille. O discurso capitalista que pressiona, alegando que o custo do(a) intérprete ultrapassa o valor da mensalidade do(a) aluno(a), é fortalecido, uma vez que expressões como ‘no caso de vir a ser solicitada’ podem proteger as IES de sanções legais. A relação semântica entre ‘compromisso formal da instituição’ e ‘no caso de vir a ser solicitada’ é uma relação condicional, ou seja, a instituição deverá comprometer-se formalmente com as pessoas surdas apenas na condição imposta, a solicitação da acessibilidade. Não havendo solicitação (essa relação foi estabelecida primeiramente no inciso II), a instituição não oferecerá acessibilidade e, quando questionada pela falta de acesso, terá sua ação (ou não ação) respaldada por um texto com força de lei e poderá argumentar que a iniciativa deve ser de quem precisa da acessibilidade e não de quem oferece o curso superior.

O tema desta dissertação é o(a) intérprete de LIBRAS que atua na educação superior; com base nos excertos (1), (2) e (3), que correspondem, respectivamente, aos Artigos 17 e 18 do Decreto 5.626/05 e ao inciso III, alínea “a” do §1º do Artigo 2º, da Portaria nº 3.284/03, percebe-se o modo como o(a) intérprete educacional é representado nos documentos oficiais que regem sua atuação: falta uma definição de quem seja esse(a) profissional e sua função, supostamente deduzida pela menção de uma profissão já conhecida da coletividade – a profissão do(a) tradutor(a). A necessidade dessa definição justifica-se pela falta de regulamentação dessa profissão no país. A indefinição do perfil adequado que deve ter um(a) intérprete educacional pode ser a causa de problemas envolvendo a acessibilidade da pessoa surda à educação superior no país, como por exemplo a contratação indiscriminada de aprendizes de Língua de Sinais que se afirmam intérpretes. O único momento em que são mencionadas características desse profissional é no Artigo 19:

(4) Art.19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I – profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em LIBRAS para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II – profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em LIBRAS para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

A titulação exigida para o exercício da interpretação de LIBRAS é a graduação em nível superior, conforme excerto (1). A burocracia para autorização de cursos aliada à previsível demora para a abertura dos cursos de graduação que formem o(a) profissional intérprete podem ser contornadas por meio de um exame de proficiência aplicado pelo Ministério da Educação; esse exame certificará os(as) aprovados, habilitando-os ao exercício da interpretação. Esta medida de cunho paliativo, presumivelmente se dará no prazo de dez anos, contando-se que uma vez aprovado, o(a) intérprete não terá mais a

necessidade de submeter-se ao exame. Nos incisos I e II, o perfil do intérprete (educacional) é traçado: ele deve ter (i) nível superior, para atuar em ensino médio e educação superior ou nível médio, para atuar no ensino fundamental; (ii) competência e fluência em LIBRAS, atestadas pelo exame – a competência e a fluência não serão apenas no plano da comunicação, mas também no plano da interpretação; (iii) aptidão para realizar duas modalidades de interpretação: a simultânea e a consecutiva. Esse perfil traçado pelo Decreto é limitado e expõe brechas para que as IES ainda contratem pessoas despreparadas para o exercício dessa função: nesse perfil não estão incluídos itens como conhecimento da cultura surda, formação na área de Pedagogia ou Licenciatura (para que se conheça o contexto de trabalho), conhecimento do Código de Ética, formação técnica, conhecimentos lingüísticos e de educação de surdos. Essa identificação superficial de quem é o(a) intérprete educacional pode gerar uma sensação de insegurança nos(as) intérpretes de LIBRAS, que não têm ainda um respaldo legal para sua atuação, suas atribuições, suas demandas trabalhistas e sua identificação. A legislação vigente não regula questões como plano de cargos e salários, jornada de trabalho diária, atribuições específicas dentro da faculdade, número de intérpretes por turma. O artigo 21 traz um prazo para que as IES disponibilizem intérpretes educacionais, determinando onde esse profissional deve atuar:

(5) Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir nos seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

- I – nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II – nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III – no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

Para analisarmos os discursos e as representações que subjazem aos textos legislativos apresentados, identificaremos os participantes dos eventos. Nesse excerto, bem como no excerto (3), os participantes são: as IES – orientadas pelo Estado para promover o acesso dos(as) alunos(as) surdos(as) ‘à comunicação, à informação e à

educação’, portanto, agente social submetido à exigência do Decreto, que deve agir em resposta a ele, contratando o(a) profissional intérprete, incluindo-o ‘em seus quadros’; o(a) profissional intérprete, agente social cujas características são definidas pelo Decreto nos incisos I e II do artigo 19 para, uma vez correspondendo ao perfil traçado, poder atuar em IES e o Estado – agente social, que explicita sua representação sobre o(a) intérprete educacional em ‘para viabilizar o acesso’. O(a) intérprete é considerado(a) como um meio para uma finalidade: a acessibilidade dos(as) alunos(as) surdos(as). Questões como as já mencionadas – remuneração, jornada de trabalho, revezamento (no caso do número de intérpretes por turma) – ficam fora desse Decreto. Essa representação também pode ser confirmada se analisarmos os três incisos do §1º. Nesse parágrafo, observamos o acúmulo de funções destinadas ao(à) intérprete: ‘processos seletivos’, ‘salas de aula’ e ‘apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim’ das IES. A expressão mais problemática é ‘salas de aula’ – no plural – o que dá margem à contratação de apenas um(a) intérprete, tomado(a) como um recurso suficiente para atender todas as demandas: a expressão sugere que o(a) intérprete pode deslocar-se dentro do espaço acadêmico, para onde houver maior necessidade de sua presença. Se ele(a) estiver interpretando uma aula e um(a) surdo(a), de outro curso, em outra sala, tiver uma dúvida, o(a) intérprete deverá interromper seu trabalho e mediar a pergunta do(a) aluno(a) e a resposta do(a) professor(a). Segundo o inciso III, ele(a) também deverá atuar, além da sala de aula, nos serviços, como biblioteca, ouvidoria, recepção, atendimento ao aluno, setor financeiro e coordenação; se ele(a) estiver acompanhando um(a) aluno(a) surdo(a) na biblioteca e for chamado(a) no setor financeiro deverá deslocar-se para lá.

O(a) intérprete está exposto a situações dessa natureza, por causa da desinformação vigente nas IES. Outro agente social importante e interessado nos efeitos do Decreto é excluído do texto: o(a) aluno(a) surdo(a): ele(a) é apenas usuário(a) dos serviços de interpretação. O mesmo acontece no excerto (3): o(a) aluno(a) surdo(a) é relegado ao segundo plano. O texto confere a agência às IES, sugerindo uma representação da pessoa surda apenas como alguém que pede, que precisa, não como um agente dotado da liberdade para afirmar como e quando precisa do(a) intérprete e opinar no processo de contratação. A pessoa surda é impedida de participar ativamente num momento crucial, pois dos procedimentos adotados desde a contratação, depende o sucesso do(a) aluno(a) surdo(a) incluído na educação superior.

O agente social que deverá ‘propiciar’ intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, ‘no caso de vir a ser solicitada’ é a IES. Essa ação de propiciar intérpretes significa a obrigação da instituição de selecionar intérpretes e certificar-se de que a pessoa que irá contratar seja de fato intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, não

alguém apenas com fluência, mas nenhuma competência para interpretar. Além disso, as autoridades educacionais, representantes do Estado, ao estabelecer os requisitos de acessibilidade, eximem-se de sua responsabilidade, transferindo às IES a tarefa de decidir sobre a seleção dos(as) profissionais. Essa liberdade para decidir manifesta-se também em: ‘sempre que necessário’ e ‘especialmente’ (excerto (3)). Essas expressões de modalidade (ver Seção 1.2.3.2, Cap. I) significam que o Estado furta-se de definir a interpretação como um recurso necessário ao longo de todo o curso superior e deixa os(as) alunos(as) surdos(as) sujeitos às ações da instituição. O(a) aluno(a) surdo(a) aqui é descrito(a) apenas em uma circunstância, ‘quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno’: a possibilidade de ele(a) estar sendo avaliada(a) de forma inadequada não é explicitada, e cabe ao(à) professo(a)r solicitar ou não intérprete de LIBRAS para auxiliá-lo na ‘realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito’, ou seja, quando o(a) professor(a) entender que o aluno precisa expressar-se de outra forma que não na forma escrita, a fim de complementar a avaliação do texto escrito ou “quando este (o texto escrito) não tenha expressado o real conhecimento do aluno”, isto é, quando o(a) professor(a) perceber que o(a) aluno sabe mais do que conseguiu pôr no papel, em sua língua de instrução, a Língua Portuguesa, uma língua com a qual ele(a) não se sente muito à vontade.

Outro aspecto da representação que o Estado faz da pessoa surda e do(a) intérprete está na expressão ‘no caso de vir a se solicitada’: há aqui o apagamento da agência, pois não se pode precisar quem solicita o serviço de interpretação. Também não há aqui um detalhamento sobre a maneira de se fazer essa solicitação. A instituição deve ter ‘compromisso formal’ ‘de propiciar’ ‘intérpretes’, se for solicitada. Entretanto, as IES têm invertido essa ordem, utilizando-se de seu poder de aceitar ou não o(a) aluno(a) e de decidir como atendê-lo(a), de acordo com permissão do Estado: só é oferecido o serviço de interpretação se a solicitação for feita formalmente, por escrito. Enquanto o(a) aluno(a) surdo(a), sua família ou a Associação de surdos não fizer a solicitação formalmente, o(a) aluno(a) não pode ter acesso à educação superior; caso seja contestada essa exigência, alegando-se que o(a) aluno(a) não tem a fluência necessária para redigir em Língua Portuguesa e que a exigência o submeterá a pedir que alguém redija para ele o requerimento, a instituição pode responder com a Portaria, afirmando que está na Lei e nada poderá ser feito se a solicitação não se der de modo formal. A formalidade deve ser cumprida pela instituição, não pelo(a) aluno(a), a quem cabe apenas solicitar o recurso de acessibilidade.

O desconhecimento dessa Portaria tem submetido muitos(as) alunos(as) surdos(as) à situação desconfortável de não poder resolver seus problemas, apesar de já serem

adultos e tem permitido que as IES ganhem tempo, enquanto procuram alguém para contratar. A representação do Estado sobre a pessoa surda como alguém que deve estar sempre dependendo de ouvintes é repassada às IES por meio desse texto; as IES, por sua vez, sentem-se livres para inverter o texto e exagerar nas exigências, representando a pessoa surda como um estorvo, como uma despesa, já que sua mensalidade pode não ser suficiente para pagar o salário do(a) intérprete, caso a pessoa surda venha a reclamar da falta de qualidade da interpretação e indique outro(a) que exija um salário mais alto.

Nesse ponto, podemos perceber o embate entre o discurso da ignorância e o discurso da transformação. O Estado, com o texto da Portaria fortalece o discurso da ignorância, do desconhecimento e do desrespeito à pessoa surda que necessita integralmente do acesso, por meio da interpretação de LIBRAS e à pessoa do(a) intérprete que – se chamado para atuar somente em uma situação de prova – pode deparar com um vocabulário desconhecido e com um aluno cheio de dúvidas e sem conhecimento e domínio de termos específicos daquela área do conhecimento.

No caso do Decreto, os Artigos 17, 18 e 21, o intérprete de LIBRAS é representado somente por expressões frias e distantes como ‘profissional’ e ‘tradutor e intérprete de LIBRAS – língua portuguesa’. Apenas no Artigo 19, há a menção a ‘pessoa’ em ‘caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa’. A partir do momento do exame e da formação, a pessoa deixa de ser considerada como ser humano e deixa de ser nomeada, passando a ser classificada pela categoria profissional.

4.2 – Significado Identificacional

O discurso figura conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares (Fairclough, 2003) O aspecto discursivo relacionado a essas expressões é chamado de estilo. Estilos são, portanto, os aspectos discursivos das identidades. Entendemos que os significados de identidade nos textos podem ser considerados como sentidos representacionais pressupostos, assim como o são os sentidos acionais. Estilos estão ligados às identidades, ou seja, como as pessoas se auto-representam e são representadas pelos outros, sendo então o processo identitário um processo textual até certo ponto. Se o processo identitário envolve efeitos constitutivos do discurso, ele deve ser visto como um processo dialético no qual discursos são inculcados em identidades, podendo ser transformados.

De acordo com estudiosos das identidades, como por exemplo Giddens (2002), identidades são associadas com discurso e caracterizadas como efeitos do discurso, pois é nele que são construídas. A ADC concorda parcialmente com essa concepção, defendendo a agência, isto é, que os sujeitos são criativos e capazes de assumir papéis sociais, objetivando a transformação de suas práticas, por meio da reflexividade (ver nota 4) e da tomada de posição voluntária, do engajamento prático com o mundo, em direção à ação coletiva e à transformação de seu meio.

O processo identitário é complexo, no entanto é através da análise desse processo que distinguiremos o significado identificacional nos documentos formais, nos quais podemos compreender como o Estado se auto-representa e como representa o(a) intérprete de LIBRAS e as pessoas surdas, mediante elementos do estilo na modalidade e na avaliação (ver Seção 1.2.3.2, Cap. I).

Nos excertos (1) e (2) da Seção 4.1 (neste capítulo), temos os Artigos 17 e 18 do Decreto, respectivamente. Nesses excertos, o Estado afirma a obrigatoriedade da formação do(a) intérprete de LIBRAS em ‘deve efetivar-se’, onde o modalizador ‘deve’ está investido dos sentidos de autoridade que emanam de textos oficiais como decretos e leis, escritos e assinados por agentes públicos investidos da autoridade a eles conferida por voto popular. Embora esse modalizador ‘deve’ possa ser entendido como obrigatoriedade, ele é pouco preciso, pois os sentidos produzidos podem ser também ‘seria bom que fosse’ ou ‘é capaz de ser’, além do esperado ‘tem que ser’. Os sentidos de autoridade são justificados pelo gênero normativo-prescritivo do texto. No excerto (2), também, através do verbo ‘deve’ em ‘deve ser realizada por meio de...’, temos a modalidade deôntica. Além de o Estado afirmar a necessidade da formação do(a) intérprete, estabelece uma obrigação sobre a formação alternativa do(a) mesmo(a), ‘nos próximos dez anos’, prazo esse estipulado no Decreto.

Mas o Estado faz uma concessão à comunidade surda: ela ‘pode’ participar desse processo (ver excerto (2) da Seção 4.2.1, parágrafo único), mas essa participação está condicionada à parceria com IES e com secretarias de educação ou instituições credenciadas por elas: ‘desde que o certificado seja convalidado por...’; os sentidos são implicitamente de dominação: o fato de a certificação ser obrigatoriamente convalidada por IES ou pelas secretarias de educação que credenciarão as instituições demonstra uma desautorização da comunidade surda. Essa comunidade surda organizada – a parte mais interessada na formação do(a) tradutor(a) e intérprete – reivindica seus direitos sobre a Língua de Sinais e sua legitimidade para avaliar e atestar a competência de um(a) intérprete de LIBRAS. Ao transferir para as IES o poder de atestar, por meio de certificação, tal competência, o Estado cria um problema: as IES não têm ainda em seus

quadros professores surdos, habilitados para avaliar competência em tradução e interpretação e, portanto, atestá-la, salvo raríssimas exceções; as secretarias de educação e as instituições por elas credenciadas, por sua vez, excetuando-se casos raros, tampouco têm pessoal habilitado para avaliar e atestar a referida competência.

No artigo 21, § 1º (ver excerto(5)), o(a) intérprete é identificado como profissional, assim como em todo o Decreto, através de asserções categóricas, como: ‘o profissional a que se refere o caput atuará...’. Essa representação identitária é ambivalente: pode fortalecer a imagem do(a) intérprete de LIBRAS nesse momento, sugerindo que as pessoas que atuam com tal são profissionais, mas pode também projetar um futuro onde os ‘profissionais’ que se intitularem intérpretes já deverão estar formados, como o Decreto exige. A exigência de uma formação sem que estejam especificados ou sugeridos conteúdos a serem estudados nessa formação deixa muito a desejar, semelhantemente à falta de clareza em relação ao perfil do(a) intérprete de LIBRAS (ver excerto (4)).

O excerto (3), da referida Seção, traz outros exemplos de modalidade: no inciso III, a oferta de serviços de interpretação e dos demais serviços e recursos necessários aos ‘alunos portadores de deficiência auditiva’, é posta como obrigação para as IES com uma condição: ‘no caso de vir a ser solicitada’. Essa condição já é em si uma demonstração do grau de envolvimento do Estado com a questão do(a) surdo(a) universitário(a): o mesmo Estado, no inciso I estabelece a obrigatoriedade da oferta de requisitos de acessibilidade a ‘alunos portadores de deficiência física’, passando, no inciso II, relativo a ‘alunos portadores de deficiência visual’ a condicionar a oferta de tais requisitos, procedimento esse novamente adotado em relação aos(as) surdos(as). Numa comparação entre os três incisos, é perceptível a posição discriminadora do Estado, distinta nas recomendações relativas a cada grupo: é rigorosa em relação às pessoas com deficiência física, para quem a IES deverá oferecer todo o acesso, sendo ou não solicitada, mas descomprometida quanto às pessoas com deficiência visual e auditiva: essas têm de solicitar a acessibilidade, condição determinante para a oferta dos recursos. Não havendo solicitação, a instituição não tem o dever de oferecer acesso. Porém, dos três incisos, o menos comprometido é mesmo o inciso III. Vamos lembrar a alínea ‘a’:

III – quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa

em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno.

Temos aqui duas expressões de modalidade: ‘sempre que necessário’ e ‘especialmente’. Além de ter de solicitar o serviço de interpretação, o(a) aluno(a) surdo(a) poderá ter esse serviço esporadicamente, de acordo com o texto, que autoriza a IES a propiciar o serviço ‘sempre que necessário’ – quem decide quando é ‘necessário’? O acesso à comunicação, à informação e aos conhecimentos ainda é mais limitado pela expressão ‘especialmente’, onde o Estado deixa pistas de que são as provas e a revisão delas o momento de maior necessidade da pessoa surda, onde se faz ‘necessário’ o serviço de interpretação. Implicitamente, está a sugestão de que as IES têm o poder para determinar os momentos em que oferecerão o serviço – diferentemente das pessoas com deficiência física, o(a) aluno(a) surdo(a) supostamente não se depara com tantas barreiras, não é ‘sempre’ que ele precisa ter acessibilidade, é ‘sempre que necessário’. É possível que essa diminuição na intensidade do rigor e da obrigatoriedade da oferta de recursos que promovam o acesso à educação superior seja motivada pelo impacto que cada deficiência causa nas pessoas ‘normais’. Se da deficiência física à deficiência auditiva há uma gradação da mais visível à menos visível, talvez a exigência legal quanto à oferta de acessibilidade também acompanhe essa gradação.

Porém, não há justificativas para o não-envolvimento e o não-comprometimento do Estado, que parece ceder aos reclames das IES, principalmente das particulares, cuja alegação é que os gastos com recursos humanos são mensais, enquanto os gastos com recursos materiais são esporádicos. Especificar momentos pedagógicos em que certamente haverá necessidade do(a) intérprete é também subestimar o(a) aluno(a) e as situações cotidianas às quais ele(a) está exposto dentro de uma IES. Momentos como apresentação de conteúdos, realização de exercícios, apresentação de seminários e ciclos de palestras poderiam ter sido mencionados também, pela sua importância na formação acadêmica de qualquer aluno(a) – na alínea ‘a’, o Estado omite-se e não resguarda os cidadãos com deficiência auditiva, esquivando-se de suas atribuições, não exigindo das IES a oferta de acessibilidade de maneira uniforme para todos os alunos com deficiência, seja ela qual for. A rápida menção do(a) intérprete de Língua de Sinais o(a) representa como algo a ser oferecido, ‘sempre que necessário’, sem ao menos citar sua função, o que se espera dele nesse curto espaço de tempo que servirá à IES – além da referência no singular, expressão passível de ser interpretada de modo a sobrecarregar um(a) intérprete com todas as demandas do(a) aluno(a) surdo(a). A situação onde sua presença é necessária não é posta de maneira clara, ou seja,

orientações reais de como oferecer acessibilidade à pessoa surda não são encontradas nessa alínea. Esse texto que se propõe a estabelecer ‘requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência’, pressupõe que as IES, a quem é dirigida a Portaria, já tenham um conhecimento razoável sobre cada deficiência e uma consciência da necessidade das adaptações e recursos por ele indicados. Trata-se de um texto breve e objetivo, que aborda temas tão complexos como, por exemplo, a surdez, suas conseqüências e suas demandas, em poucas linhas e de forma obscura. A oportunidade de regular os requisitos de acessibilidade relativos às pessoas com deficiência não é aproveitada no inciso III do § 1º. O gênero discursivo ‘Portaria’ e a necessidade de exigir das IES uma postura não-preconceituosa (atendendo aos apelos das próprias pessoas com deficiência, famílias, entidades representativas das pessoas com deficiência e até advogados) exige um texto sem modalizações, com asserções categóricas e voz de autoridade em defesa das pessoas surdas. Sem modalizações e mitigações, o texto ficaria assim:

III – quanto a alunos com deficiência auditiva, compromisso formal da instituição:

- a) de propiciar intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, em salas de aula, nas atividades didático-pedagógicas, em todos os serviços e setores da instituição.

A mitigação de autoridade do Estado em relação às IES sustenta a crença de que o poder econômico exerce influência nas decisões políticas e na elaboração de leis e diretrizes que regem o país.

Com base nessas análises, podemos proceder à análise da conjuntura (ver Seção 1.1.2, Cap. I). Tomando-se conjunturas como “reuniões relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas (...) em torno de projetos sociais específicos...” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, 22), o projeto social específico em torno do qual reúnem-se intérpretes de LIBRAS, alunos(as) surdos(as), IES e autoridades educacionais é a inclusão das pessoas surdas na educação superior, com os recursos de acessibilidade adequados a elas. O discurso da ignorância identificado nessa seção justifica-se, tratando-se das IES, pelo desconhecimento das especificidades da pessoa surda e da importância do(a) intérprete educacional em sala de aula, preparado para desempenhar bem sua função. Tratando-se das autoridades educacionais, representantes do Estado, o discurso da ignorância expõe a auto-representação tímida diante da necessidade de impor autoridade e determinar com segurança e justiça uma mudança nas práticas

preconceituosas das IES, baseadas em representações do senso comum sobre as pessoas com deficiências.

Essas representações podem levar as IES a subestimar a capacidade da pessoa surda e, em consequência disso, subestimar a Língua de Sinais e sua importância no contexto acadêmico. A continuidade dos efeitos das representações é a descrença na eficiência da interpretação em LIBRAS para o progresso acadêmico do(a) surdo(a), o que motivará uma contratação descomprometida, que opta pelo baixo custo e abre mão da qualidade. As representações subjacentes aos documentos oficiais justificam as circunstâncias em que ocorre a ascensão da pessoa surda à educação superior e o aparecimento do(a) profissional intérprete no contexto acadêmico.

A regulação da prática da interpretação de LIBRAS na educação superior ainda é hesitante. Os textos oficiais são produzidos em meio a pressões externas – as Declarações produzidas em eventos internacionais, organizados pela ONU e seus órgãos (ver Seção 2.1, Cap. II), têm repercutido fortemente nas tendências mundiais em direção à igualdade de oportunidades e do respeito aos direitos humanos, sobretudo na educação, devido à participação de representantes dos governos e de ONGs, que assinam tais declarações e comprometem os países diante da comunidade internacional, e em meio a pressões internas – a comunidade surda começa a perceber que, sem o(a) intérprete de Língua de Sinais, é difícil ter acesso às interações sociais, às atividades políticas, culturais e à educação superior. O acesso a essas instâncias da vida social propiciará autonomia e o exercício da cidadania às pessoas surdas – e esse acesso depende de vários recursos de acessibilidade, dos quais o(a) intérprete é o referencial.

Parte B – Análise das entrevistas

4.3 – Significado acional

A análise será desenvolvida, então, para compreender o significado acional dos textos, com a categoria da intertextualidade manifesta, que constitui basicamente a presença de outros textos nos textos analisados, seja de forma explícita – citações –, ou seja de forma implícita – as atribuições (ver Seção 1.2.1.2, Cap. I). Segundo Fairclough (2003), a intertextualidade acentua a dialogicidade no texto, ou seja, o diálogo entre a voz do(a) autor(a) e as outras vozes dos indivíduos participantes dos eventos. A análise, então, se inicia na identificação das vozes relevantes incorporadas no texto.

As entrevistas são textos produzidos oralmente e mesclam gêneros: por vezes, os(as) participantes optam pela narrativa, por vezes preferem argumentar. Por meio da recontextualização de vozes referentes aos atores sociais envolvidos em eventos concretos dentro de uma prática particular, a prática de interpretação educacional de LIBRAS, de relatos diretos – as citações – e de relatos indiretos – as atribuições – os(as) participantes situam-se na sua rede de inter(ações) sociais. Uma característica marcante nos textos produzidos oralmente pelos(as) intérpretes entrevistados(as) e também observada nas conversas informais com alunos surdos é a intertextualidade manifesta, por meio do uso do discurso direto e da incorporação de expressões faciais e corporais atribuídas ao autor do discurso realocado em um novo contexto, o texto produzido no momento da entrevista ou das visitas às IES para observação participante.

As vozes podem ser representadas mais ou menos concretamente ou abstratamente, por meio do relato direto do que foi dito ou escrito efetivamente dentro de algum evento particularmente concreto ou do relato de supostas falas e até mesmo pensamentos sobre surdez, inclusão de alunos(as) surdos(as) e convívio diário com o(a) intérprete de LIBRAS. Com base em citações de falas de professores durante interações em sala de aula, uma participante reflete sobre a forma como tal profissional é representado pelos(as) docentes:

- (1) “segura aí, porque eu vou no toailete”
- (2) “ah, segura aí, porque eu vou resolver alguma coisa na secretaria”
- (3) Dia de prova também, já houve casos, assim, que eu tive de falar “não, professor, pelo amor de Deus, não faça isso”, assim, pra não comprometer, ele não ficar chateado e nem eu me comprometer com uma coisa que não é da minha parte, né.

Podemos identificar essa voz como sendo a voz do professor universitário – surpreendido pela presença de alunos(as) surdos(as) em sala de aula, quase nunca informado previamente sobre os seus novos alunos e, sobretudo, surpreso diante da notícia de que terá outro funcionário da instituição trabalhando diariamente na turma, interpretando para outra língua, também desconhecida. Ao incluir em seu texto essa voz, por meio da citação, a intérprete recontextualiza a fala e, por meio disso, justifica sua percepção de que alguns professores vêem o(a) intérprete educacional como um(a) auxiliar ou monitor(a) à sua disposição para substituí-lo e exercer suas funções, caso eles(as) se ausentem. Essa voz é trazida para o texto durante a argumentação da pessoa entrevistada sobre o tratamento dispensado a ela, como intérprete, pelos professores. Ao solicitar que cuide da turma ao sair de sala, o professor entrega os(as) alunos(as) aos cuidados daquela pessoa sobre quem não tem muitas informações, de cujo papel tem um conhecimento vago e, não raro, deduzido, delegando ao(à) intérprete a tarefa de ‘segurar’ qualquer descontrole comportamental em ocasiões de provas e avaliações, num momento pedagógico tão relevante de aferição da aprendizagem dos(as) alunos(as). Segundo a entrevistada, tal atitude foi repelida com um pedido de quem não quer se comprometer: “não, professor, pelo amor de Deus, não faça isso”, um apelo para não ser exposto, uma vez que indícios de fraude nas provas poderiam imediatamente apontá-la como responsável, como alguém que deveria ter se utilizado da autoridade que lhe foi conferida e não o fez. Tal apelo também revela o desejo de neutralidade em sala de aula, que leva a intérprete a pedir que se evite um acúmulo de funções e de responsabilidades: ao trabalho de interpretação solicitado pelos(as) alunos(as) surdos(as) durante a avaliação se adicionaria a obrigação de observar a turma, de impedir possíveis fraudes que, se existissem e fossem descobertas, poderiam ser atribuídas à sua suposta negligência. Esse pedido feito pela intérprete, pode ser articulado com sua opinião quanto à reação correta em situações como essa:

(4) a gente tem que ser assim, ‘linha dura’, né, e dizer assim “olha, isso não é um papel meu, é um papel seu”

Ao afirmar que a saída para esse impasse é adotar uma postura ‘linha dura’, a intérprete sinaliza a contestação de falas dominadoras por parte dos professores, com um tom inflexível: “isso não é um papel meu, é um papel seu” para ‘nem eu me comprometer com uma coisa que não é da minha parte’. Ao lembrar ao professor de seu papel, atribuído pelo próprio sistema educacional e sedimentado no imaginário coletivo, a intérprete delimita sua área de atuação e não se submete à imposição do professor, assumindo uma

postura de resistência. O pedido do professor para que a intérprete 'segure' a turma e o substitua indica o desconhecimento do corpo docente, desconhecimento tanto da inclusão de alunos(as) surdos(as) na faculdade, quanto do(a) profissional que atua para que haja acesso aos conhecimentos e saberes que circulam no ambiente acadêmico e das suas respectivas atribuições. Esse desconhecimento também coincide com uma atitude descomprometida com a educação:

(5) quer resolver os problemas na hora da prova, achando que o intérprete tem que ficar

Aqui, a intérprete faz um julgamento sobre a postura do professor, afirmando sua preferência pelo horário das provas para realização de outras atividades dentro da faculdade, para 'resolver problemas', indicando o descumprimento de suas tarefas como professor, o que comumente inclui a observância da turma durante a realização de provas. A intérprete atribui ao professor a fala que determina sua representação sobre o(a) intérprete educacional, como alguém que 'tem que ficar' em sala, que tem a obrigação de não se ausentar e de manter-se disponível para atender às solicitações e determinações impostas pelo professor, este sim, com plenos poderes dentro daquele espaço, poderes inclusive sobre o(a) intérprete, entendido como alguém abaixo do nível do professor, portanto submisso às suas ordens. Um desconforto nessa relação de poder se faz sentir na fala do(a) intérprete, quando este argumenta sobre o ambiente de trabalho no excerto (3) sobre o papel do professor, e termina a sua fala dizendo:

(6) a gente sofre tudo isso

É, segundo ela, uma situação de sofrimento, na qual o(a) intérprete sofre os desmandos dos professores, que desconhecem a função e as atribuições de uma(a) intérprete educacional. Note-se que essa afirmação segue-se à demonstração de resistência (excerto (3), nesta Seção) e à defesa de uma atitude firme em ocasiões de pressão (ver excerto (4)):

(7) Há também aqueles que num quer entender que a gente não é aluno e cobra uma postura de aluno da gente e aí, às vezes, a gente tem que ser indelicado, porque tá na frente dos alunos, e aí, a gente tem também que se impor.

Essa é uma relação problemática – entre o professor, que chega na sala e depara com um(a) funcionário(a) da instituição ali, no ‘seu’ espaço e lidando com alunos(as) diferentes (‘deficientes’) e o(a) intérprete, despreparado, tentando encontrar seu espaço e se adaptar o mais rapidamente possível ao novo contexto de trabalho. Essa situação agrava-se quando o professor ‘num quer entender’ a função do(a) intérprete e cobra dele(a) uma postura de aluno(a). Algumas situações descritas pelos(as) intérpretes em conversas informais são gritantes, como o caso de professores que obrigam o(a) intérprete a fazer prova sob a alegação de que ele(a) ‘não tem mesmo o que fazer naquele horário’. O contexto é de nosso conhecimento e o momento de avaliação é um dos momentos de maior demanda pelo serviço de interpretação. A intérprete usa a voz do professor, implícita em ‘cobra uma postura de aluno da gente’ para justificar sua indelicadeza, para proteger-se diante dos alunos – ‘a gente tem também que se impor’. Uma imposição gera outra: a imposição do professor justifica a imposição da intérprete de si e de sua função. Diante dos(as) alunos(as) surdos(as) e ouvintes na sala de aula, a intérprete sente-se ameaçada pela cobrança do professor e revida no mesmo tom para não se rebaixada ao *status* de aluno(a) – afinal ela é funcionária da faculdade assim como o professor.

Relações de tensão como essa são comuns nos relatos de intérpretes educacionais que são contratados(as) por IES ainda não preparadas para receber pessoas com deficiências e as adaptações que elas demandam. Outro exemplo é o excerto (8):

- (8) um professor que achava que eu tava dando cola pro surdo, uma coisa assim meio que de ética profissional, mas ele assim ele virou assim pra mim e falou assim que... houve uma divergência, ele achava que eu tava dando cola pro surdo e assim, tudo que o surdo tinha, se o surdo tivesse com dúvida numa palavra o surdo tinha que falar pra mim e eu tinha que falar pra ele, entendeu? Mas foi uma coisa assim meio que utópica, se o surdo tava com dúvida na palavra, o professor não ia entender, não ia saber se eu tava falando a verdade...
- (9) Aí eu falei assim “professor, olha pra minha cara, acha que eu vou tá dando cola pra ele, me respeita, eu sou intérprete profissional!” Aí eu falei, ‘inda brinquei com ele, “olha, eu passei na prova da Feneis” aí ele falou “ah, então qualquer um passa na Feneis”, aí eu falei assim “então vai lá e passa”.

Esses dois excertos correspondem à narrativa de um mesmo evento, no qual surgiu uma situação de desconfiança, e o professor, para dirimir todas as dúvidas, visando

conferir de perto o que estava acontecendo, ordenou que o intérprete expusesse todas as dúvidas do aluno para ele, professor. O intérprete avaliou essa situação como 'utópica' e de implicações éticas: se o professor desconhecia Língua de Sinais, o intérprete poderia traduzir como quisesse a fala do aluno surdo, inclusive distorcendo-a e alterando seu conteúdo, procedimento que poderia ser adotado novamente quando o professor desse a resposta, ou seja, o intérprete poderia dar a resposta correta da questão ao aluno, em LIBRAS, na presença do professor, sem que ele soubesse. A situação incomodou o intérprete, primeiro porque aparentemente não era comum as perguntas dos(as) alunos(as) surdos(as) serem repassadas ao professor, principalmente quando se tratava de questionamentos sobre significados de palavras que, de acordo com o participante, são perguntas que o próprio intérprete deve responder: se o surdo não tem um vocabulário tão vasto em língua portuguesa, ao perguntar o significado de uma palavra, ele estaria solicitando uma tradução, consultando o intérprete como se consulta um dicionário. A argumentação do intérprete pode ser óbvia e é repetida numa das entrevistas, onde também se considera o(a) intérprete como sendo o 'dicionário ambulante dos(as) surdos(as) universitários(as)'. Diante da desconfiança do professor, o intérprete afirma-se como profissional: "me respeita, eu sou intérprete profissional" (o tom da conversa se explica pelo estilo despojado do jovem intérprete) e menciona a Feneis/DF e a prova de nivelamento para ouvintes fluentes em LIBRAS que querem formar-se intérpretes dessa mesma língua – prova essa realizada pela equipe do Centro de Estudos de LIBRAS e Educação de Surdos – CELES. A réplica do professor é uma prova de seu descrédito quanto à competência do intérprete: 'então qualquer um passa' e é respondida em tom agressivo pelo intérprete 'então vai lá e passa'. Ao optar pela narrativa, o intérprete busca, com a descrição supostamente fiel do fato, fortalecer sua argumentação de que há desconfiança da parte dos professores diante do(a) intérprete de Língua de Sinais. Quando o intérprete traz a fala do professor para dentro de sua narração e representa também a sua própria voz, usando relatos diretos para sustentar sua argumentação, ele está trabalhando com a linguagem para reproduzir momentos de humilhação por que passam não só as pessoas surdas, mas também quem trabalha com/para elas. A competição entre a voz do professor e a do intérprete lembra a situação comentada por outra participante no excerto (7) e reforça a idéia de uma negociação de identidades em sala de aula nem sempre cordial, e por vezes tensa, em um contexto que deveria ser de colaboração e solidariedade, não de desconfianças e desentendimentos. O intérprete cita essa situação extrema para argumentar contra a desconfiança dos professores, mencionada por ele em outro ponto da entrevista:

(10) Aí ia ficar aquele clima de desconfiança, entendeu? “será que foi a surda que falou ou será que foi o intérprete que falou?” é sempre isso, entendeu? De que quando o surdo tá apresentando trabalho será que o intérprete tá falando tudo, será que o surdo tá apresentando aquilo mesmo ou não? Ou será que é o intérprete que tá ajudando por trás? É isso assim, é o que deixa a gente um pouco constrangido.

A desconfiança pode ter subjacente a ela um conceito preconceituoso: “será que o surdo tá apresentando aquilo mesmo ou não?” é, aparentemente, uma dúvida sobre a fidelidade do(a) intérprete ao texto original (produzido pelo(a) aluno(a) com surdez), mas pode ter também uma nota de preconceito, de descrédito em relação à capacidade da pessoa surda: “Será que é o intérprete que tá ajudando por trás?”, ou seja, paira a dúvida se o aluno tem mesmo a capacidade de aprender e apresentar aquele conteúdo em forma de seminário ou mesmo em exposição oral de um trabalho escrito ou é o(a) intérprete que tem pena dele(a) e procura ajudá-lo(a), aproveitando-se da ignorância dos(as) alunos(as) ouvintes e do professor quanto à Língua de Sinais. A dúvida sobre o profissionalismo do(a) intérprete e a desconfiança gerada pelo desconhecimento traz constrangimento ao mediador da comunicação, ao(à) intérprete, cuja função pode ser desvalorizada e não reconhecida nesse contexto de sala de aula. O constrangimento pode interferir no desempenho do(a) intérprete e pode ser um fator negativo para ele(a) em sala de aula, comprometendo sua relação com os professores e acumulando tensões, que certamente explodirão em algum momento de descontrole como o narrado no excerto (9). Segundo o mesmo participante, o “clima de desconfiança” se resolveria com o aprendizado de Língua de Sinais pelos professores:

(11) a solução pra isso é o professor aprender Língua de Sinais, aí ele vai saber, se, se o surdo tá falando, se o intérprete tá falando a verdade ou não.

(12) Alguns acham que é muito bonito, aquela coisa de, é igual todo mundo fala, “ah, é muito bonito, eu queria aprender, eu acho que sei o alfabeto”, mas ninguém leva adiante, entendeu? Vontade todo mundo tem, mas ninguém se esforça pra aprender, enquanto isso o surdo tá se prejudicando...

A aprendizagem de Língua de Sinais, segundo argumentação do intérprete, seria o caminho para o fim das desconfianças, para que o(a) professor(a) pudesse conferir se

o(a) intérprete trabalha bem, se está ‘falando a verdade ou não’. Entretanto, ele questiona a falta de empenho das pessoas, que ‘ninguém se esforça para aprender’ e incorpora em seu texto a voz de muitos(as) que se encantam ao observar um diálogo ou uma interpretação de Língua de Sinais, ‘acham muito bonito’ e querem aprender Língua de Sinais. Essa voz representa também a crença de que a Língua de Sinais é pouco mais que o alfabeto, como em: “acho que sei o alfabeto” (ver Seção 2.3, Cap. II) e vem confirmar o argumento de que, apesar de admirar a Língua de Sinais, as pessoas em geral desistem de aprendê-la: ‘mas ninguém leva adiante’. Essa atitude condena os(as) surdos(as) à permanência em situação de não-inclusão e prejuízo constante, pela falta de mais pessoas que conheçam e respeitem sua Língua e suas peculiaridades. À desconfiança, segue-se o descaso:

- (13) outros não tão nem aí pro intérprete, aí, o intérprete “e aí, professor, num sei que, e a dúvida?” aí o professor “ah, é só isso assim”, quer dizer, num dão muita confiança.
- (14) a maioria ainda não se ligou ainda, com relação ao nosso trabalho, né, é como se a maioria tivesse pensando assim “ah, eu já tenho tanta coisa, ainda vou ficar...”, entendeu, infelizmente, por vários motivos, questão de excesso de trabalho, stress, às vezes, a falta mesmo de vontade, mesmo, aquela vontade que eles não têm, (...) em termos de faculdade particular, a maioria é assoberbada de trabalho, então, eles não tão assim muito interessados em saber.

Aqui, o relato feito em discurso direto – de uma pergunta da intérprete relativa à dúvida explicitada pelo aluno e não respondida durante a aula pelo professor – configura a fala do professor como demonstração de descaso, diante do aluno surdo e de sua dúvida bem como diante da intérprete, descaso reforçado pela atitude posterior do docente, quando ele resume sua explicação, e o faz com descaso: “ah, é só isso assim”, o que de acordo com a interpretação da participante significa falta de atenção, de respeito ao(a) profissional. Ela recontextualiza a voz do professor para contestá-la, assim como faz ao imaginar um texto passando pela mente do professor em relação ao aluno surdo e ao(a) intérprete: ‘ah, eu já tenho tanta coisa...’ O texto imaginário é trazido para dentro do texto produzido para reforçar a opinião da intérprete sobre o excesso de trabalho como um dos responsáveis pelo não-envolvimento do(a) professor(a). Para o descaso, a intérprete encontrou algumas justificativas: ‘excesso de trabalho, stress’ ou ainda uma possibilidade que sugere, além do descaso, a insistência em não conhecer a realidade da pessoa surda

na faculdade nem o trabalho do(a) intérprete educacional: ‘falta de vontade mesmo’, ‘eles não tão assim muito interessados em saber’. A relação semântica construída pelas expressões ‘não tão nem aí pro intérprete’, ‘num dão muita confiança’, ‘a maioria não se ligou ainda’ e ‘não tão assim muito interessados em saber’ é de complementaridade e confirma o argumento de que os professores desconhecem e não se interessam em conhecer o assunto em questão. Tais expressões endossam a voz dos(as) intérpretes de LIBRAS e suas queixas relativas à discriminação que sentem em seu ambiente de trabalho, movida pela ignorância que ainda impera num espaço social que deveria, ao contrário, ser de disseminação de atitudes transformadoras em uma sociedade excludente – as IES. Mas, durante a argumentação sobre a falta de visibilidade e respeito por parte da faculdade e dos professores, surgem relatos de atitudes respeitadas e amigáveis:

- (15) Acontece do professor ver a gente como um colega de trabalho, mesmo, aquele que tá até facilitando o trabalho dele, assim, a comunicação dele com o aluno e ele reconhece que ele é responsável pelo aluno.
- (16) Uns ajudam, é... querem saber como estão, saber mais sobre a surdez, sobre o trabalho da gente
- (17) Eles, num primeiro momento se surpreendem, né, alguns, é, alguns são superbacanas, colaboram, não têm... tipo assim, não colocam dificuldade nenhuma em voltar, em repetir...
- (18) eles me tratam superbem, né, me perguntam as coisas, a gente troca mais informação, eles são bem acessíveis.
- (19) Alguns professores, assim, às vezes se sentem mais preocupados, e... e antes de começar o semestre eles perguntam como é que deve ser o tipo de trabalho, eu explico “ó, professor, você tem que falar devagar, também você vai ter que explicar, assim, assim, assim”, aí eu explico pra eles assim, ah...quanto aos erros de português, que ele só deve entender o sentido da frase, entendeu, não analisar gramaticalmente...
- (20) tanto é que ela pede sugestão, dá sugestão, ela pede pra mim, a professora pediu pra mim pensar um modo da gente ta trabalhando oração subordinada com eles.

As falas dos professores são representadas aqui. Quando o professor ‘reconhece que ele é responsável pelo aluno’, ele provavelmente fala sobre o aluno ou com o aluno de maneira direta, o que também pode ser deduzido em ‘querem saber mais sobre surdez, sobre o trabalho da gente’, que sugere perguntas feitas ao(à) intérprete – considerado em

sala de aula e até no contexto maior da faculdade como um consultor sobre surdez, alguém cujas opiniões contribuem para a formação de representações atualizadas sobre a pessoa surda, suas peculiaridades lingüísticas e a interpretação de LIBRAS. Nos excertos (19) e (20), o(a) intérprete educacional pode ser identificado como consultor, uma referência no caso de dúvidas relativas ao trabalho com os(as) alunos(as) surdos(as) em sala de aula, como um dos(as) intérpretes apresenta em um relato indireto da fala de um dos professores com os quais trabalhou, cujo despreparo pode ser compensado pelo interesse e a explicitação da necessidade de orientação: ‘eles perguntam como é que deve ser o tipo de trabalho’. A pergunta foi respondida prontamente pelo intérprete, imbuído nesse momento da responsabilidade de instruir um professor – que pode ter uma formação bem mais profunda que a sua – sobre um assunto emergente, orientação essa que atualizará certamente as impressões e as concepções, ainda que pré-concepções, do docente sobre a pessoa surda e suas peculiaridades e necessidades dentro do contexto acadêmico. Ao reproduzir supostamente de modo fiel sua resposta ao professor, o intérprete dá algumas diretrizes que, em sua opinião, garantirão sucesso ao professor em seu trabalho. Já no excerto (19), a professora, sem nenhuma experiência anterior e nenhum conhecimento sobre como ensinar pessoas surdas, pede ao intérprete, formado em Geografia, que a ajude a preparar uma aula sobre orações subordinadas para, nas palavras do participante ‘a gente tá trabalhando oração subordinada com eles’. Esse excerto prova, sem sombra de dúvida, a falta de preparo dos professores para lidar com alunos surdos universitários. O desconhecimento de didáticas e metodologias adequadas ao ensino para surdos(as) leva a professora a depositar sua confiança no intérprete, solicitando que ele, formado em uma outra área do conhecimento, seja seu parceiro na busca da melhor maneira de ensinar sintaxe aos surdos – uma clara referência também à identificação do intérprete como um monitor, ou como um professor auxiliar, responsável dentro da sala de aula pelo ensino dos(as) alunos(as) surdos(as), identificação feita pelos(as) professores(as) e aceita, nesse caso, pelo intérprete.

Mas as orientações podem ser solicitadas a uma pessoa despreparada. Vejamos:

(21) tem que ser um consultor e, assim, a primeira experiência foi horrível, porque eu não sabia de muita coisa, entendeu? Então, eu falei assim “gente, que que eu faço será?” Aí eu fui perguntar pra intérprete que hoje é minha amiga, né, aí eu fui conversar com ela, aí ela veio falar um tanto de coisa, aí eu fiquei mais assustado ainda.

(22) a única coisa que eu fazia mal, mal era língua de sinais

O excerto (21) expõe de modo claro o risco de lançar sobre o(a) intérprete educacional todas as dúvidas e questionamentos e confiar inteiramente em suas informações e instruções: ‘a primeira experiência foi horrível, porque eu não sabia de muita coisa’ – sem nenhuma experiência como intérprete educacional, o participante relata seu desconforto diante das perguntas dos professores – ‘foi horrível’. O intérprete reconhece que, naquele momento, não era a pessoa mais indicada para orientar, não tinha nenhum preparo para estar naquela função, nenhum preparo técnico (não tinha fluência em LIBRAS, muito menos competência para interpretar dessa língua para a língua portuguesa e vice-versa) e nenhum conhecimento sobre surdez e educação de surdos, entre outros conhecimentos necessários, que devem ser adquiridos antes de se pensar em assumir tal função: ‘a única coisa que eu fazia mal, mal era língua de sinais’. Ao ser procurado pelos professores para oferecer esclarecimentos sobre como trabalhar com surdos(as), o intérprete percebeu, então, que não adiantava apenas saber ‘mal, mal a língua de sinais’, era preciso conhecer mais sobre a pessoa surda, ter informações claras, precisas e adequadas sobre surdez, LIBRAS e sua interpretação e peculiaridades lingüísticas dos(as) surdos(as). O intérprete não foi buscar nos livros, nas Associações de surdos ou junto aos(às) pesquisadores(as) orientações para si e para levar aos professores: sua fonte de conhecimentos foi uma pessoa que atuava como intérprete, solidária, com quem ele formou um vínculo de amizade: ‘fui perguntar pra intérprete que hoje é minha amiga, né, aí eu fui conversar com ela’. O intérprete narra sua busca a uma pessoa que não fazia parte de seu círculo de amizade, mas que ‘falou um tanto de coisa’ – essa expressão sugere que o intérprete não tinha noção do quanto precisava saber para atuar como intérprete educacional: ‘um tanto de coisa’, sugere o volume de informações que lhe foram apresentadas. Isso superou sua expectativa e serviu para assustá-lo, provocando um choque entre sua pré-concepção da função que se propusera a desempenhar e a realidade supostamente conhecida em profundidade pela intérprete, cujos conselhos foram tomados pelo intérprete educacional incipiente como legítimos e dignos de total confiança.

Relatos indiretos são feitos em ‘me perguntam as coisas’ (excerto 18, nesta Seção), quando a voz do professor interessado em inteirar-se do assunto reporta-se ao intérprete para fazer perguntas e reafirmar uma relação amistosa: ‘a gente troca mais informação’ (mesmo excerto) e daí surge uma interação produtiva para ambos os participantes, entre os quais circulam novas informações. Temos ainda relatos de atos de fala, como em ‘repetir’ – diante do pedido da intérprete, os professores que são ‘bem acessíveis’ não se recusam a voltar, a repetir o que foi dito, colaborando com o trabalho de interpretação, para que nenhuma informação se perca.

A inter(ação) está presente na ressignificação de falas trazidas para o texto produzido. Um exemplo disso é o excerto (23), extraído do trecho de uma entrevista, quando a intérprete comenta sobre uma situação desagradável em sala de aula:

(23) houve momentos também, que teve professor que achou que a gente 'tava brincando de mímica na sala de aula, no primeiro dia que ele chegou, e falou "olha, os alunos aí que estão brincando de mímica, se não quiser prestar atenção na aula, não tem problema, pode se retirar."

(24) E aí eu interpretei isso, e foi assim, um alvoroço na sala de aula, porque os meninos não aceitaram e foi uma situação muito constrangedora pra todas as pessoas que 'tavam ali, pros(as) alunos(as) surdos(as), pro próprio professor, pros ouvintes que viram a situação, pro intérprete, foi assim uma situação muito difícil.

Ao citar em seu texto a fala do professor, a intérprete a ressignifica: segundo ela, o professor não conhecia a turma e, pela sua atitude, percebemos que ele também não recebeu nenhuma informação sobre seus novos(as) alunos(as) surdos(as): "no primeiro dia que ele chegou", no seu primeiro contato com aquela turma, o professor estranhou o movimento diferente e o comportamento de alguns alunos sentados ali na frente, próximo dele. Sua reação foi a de um(a) professor(a) corrigindo alunos indisciplinados, que 'brincavam de mímica' durante a sua aula: "se não quiser prestar atenção na aula, não tem problema, pode se retirar" – é uma atitude disciplinar comum pedir aos(as) alunos(as) que não seguem as normas para aguardarem fora da sala pela próxima aula ou pelo intervalo. Mas essa fala se deu num contexto que deveria ser inclusivo e fez referência a alunos surdos que dependiam de uma intérprete para terem acesso à aula. O desconhecimento do professor e seu despreparo para lidar com a presença de intérprete de LIBRAS e com alunos surdos que se expressavam com as mãos justificou sua fala, certamente sem a intenção de discriminar, uma fala distraída e ignorante, que logo provocou um efeito bombástico na turma: 'e foi assim, um alvoroço em sala de aula', 'foi uma situação muito constrangedora pra todas as pessoas que 'tavam ali', inclusive para o professor. A situação foi constrangedora porque os demais presentes, diferentemente do professor, já estavam acostumados com a presença da intérprete ali, diariamente, e se sentiram envergonhados e constrangidos pela atitude desastrosa do professor. Esta fala distraída e ignorante soou discriminatória aos ouvidos dos presentes, mesmo que aparentemente não estivesse carregada de preconceito quando foi produzida, e assume esse mesmo tom ao

ser ressignificada pela intérprete. Ela argumenta com propriedade sobre a necessária adaptação das IES, possível se houver uma busca pelo conhecimento sobre as pessoas com deficiências e os necessários ajustes e recursos (humanos e materiais) para sua inclusão efetiva.

Outro detalhe importante que emerge na fala desse professor é a localização do(a) intérprete educacional em sala de aula. A participante foi tomada como uma aluna pelo professor, e o fato de estar sentada de frente para os(as) demais alunos(as) fez com que o professor se irritasse ainda mais com a indisciplina daquela 'aluna', "brincando de mímica" ali na frente e desviando a atenção dos(as) outros(as) alunos(as) dele. Esse aspecto semiótico será retomado na análise do significado representacional (Seção 4.4), pois sugere uma possível representação agregada à posição em que os(as) intérpretes educacionais geralmente interpretam em sala de aula, notadamente nas aulas expositivas. Tal posição é definida pelo tempo de trabalho seguido e pela modalidade da Língua de Sinais – viso-espacial – determinante do contato visual para o estabelecimento do canal e a realização da comunicação mediada pelo(a) intérprete.

A relação dos(as) professores(as) com o(a) intérprete educacional e desse com o(a) aluno(a) surdo(a) pode ser melhor compreendida por meio dos excertos a seguir:

(25) eu tava interpretando, aí veio um professor novo, né, aí tava os surdos conversando e eu interpretando pra eles, né, aí o professor virou assim, "ué, ih... como é que eu vou perguntar pra eles, se não tem um tradutor aqui?", eu falei assim, "ô professor, eu sou intérprete, tá certo que eu não tenho cara de intérprete, mas eu sou intérprete", aí ele "ah, desculpa, porque eu não sabia que você era intérprete, você não me falou nada, só ficava conversando com eles"...

(26) quando o surdo tá batendo papo, é uma coisa assim, sabe, o intérprete não vai ficar interpretando pro nada, né, aí geralmente você vê aquele olhar desconfiado do professor, de que o intérprete tá enrolando o trabalho...

(27) O surdo quando fala uma piada, geralmente ele não fala pras pessoas tudo, ele só fala pro intérprete, entendeu? E assim, às vezes, eu tento quebrar esse gelo, às vezes o surdo vai falar uma coisa pra mim peço pra falar com o professor, só que ele pede pra não falar com o professor, que ele só quer falar comigo ou então com outro surdo, geralmente isso acontece bastante, entendeu, o surdo raramente ele faz uma pergunta direcionada ao professor ou então ele fala apontando pra jogar piadinha,

não. Ele tá fazendo, eu tô interpretando, aí o surdo vai e conta uma piada pra me fazer sorrir, entendeu, mas não é pras outras pessoas ouvirem.

A argumentação se fortalece por meio de narrativas de eventos ou situações concretas. No excerto (25), o intérprete cita a fala de ‘um professor novo’ que teve dificuldades para identificá-lo como intérprete; a confusão se deu por um motivo também apresentado no excerto (26): a conversa paralela entre os(as) alunos(as) surdos(as). Pelo fato de estar sinalizando, o intérprete foi confundido com um aluno surdo, apesar de estar sentado de frente para a turma. A reflexão do participante sobre sua atividade passa não só pela avaliação das formas de recepção e interpretação de seu trabalho, como também pela revisão das atitudes tomadas durante a interpretação, motivadas por atitudes de alunos(as) surdos(as) e professores em relação ao seu trabalho. Quando os surdos conversam entre si, o intérprete é levado a continuar interpretando, embora descontente, por sentir receio, diante do olhar do professor, que é trazido para o texto como uma voz que censura: ‘aquele olhar desconfiado do professor, de que o intérprete tá enrolando o trabalho’. Esse olhar desconfiado do professor, essa atitude diante da pausa do intérprete, justificada pela desatenção dos surdos durante a aula, traz à tona indagações pertinentes a procedimentos adequados do(a) intérprete em sala. Em ‘tava os surdos conversando e eu interpretando pra eles’, os momentos em que a voz dos alunos ouvintes em conversas paralelas compete com a voz do professor, ministrando sua aula são comparáveis aos momentos em que a sinalização dos surdos em conversas entre si compete com a sinalização do(a) intérprete, interpretando a aula. Se o professor continua falando, apesar de alguns alunos não prestarem atenção, logo o intérprete também não deve parar de interpretar, ainda que os(as) alunos(as) surdos(as) estejam conversando. Mas, segundo o participante, ‘o intérprete não vai ficar interpretando para o nada’, ou seja, enquanto os surdos conversam entre si, ele não tem assistência, não tem com quem manter o contato visual e estabelecer um canal de comunicação, ao contrário do professor. Como a maioria dos alunos é ouvinte, os que desejarem conversar podem fazê-lo em tom de voz baixo de forma a não atrapalhar os demais e, ainda assim, o professor terá pelo menos uns poucos alunos prestando atenção em suas palavras. O mesmo não acontece com os(as) alunos(as) surdos(as) – a observação nos permitiu verificar de perto esse fato – já que quando um(a) surdo(a) sinaliza, os demais são atraídos e olham para ele(a), o que pode incomodar o intérprete, cujas opções serão continuar interpretando para evitar ‘aquele olhar desconfiado do professor’ ou interromper a interpretação, para não ficar ‘interpretando para o nada’. Enquanto no excerto (25) o professor deduziu que não havia

um tradutor, pelo fato de todos estarem sinalizando e não haver nenhum aspecto semiótico (roupa ou crachá) que identificasse o intérprete, no excerto (26), o professor desconfia, ao ver o intérprete parado, sem sinalizar, e pode imaginar que ele ‘tá enrolando o trabalho’, num óbvio momento de vigilância do professor sobre o intérprete e seu trabalho. Note-se que essa é a interpretação que o participante faz, numa circunstância particular, do olhar que lhe é dirigido pelo professor.

As conversas paralelas dos(as) alunos(as) surdos(as) podem ser sobre assuntos variados, desde uma festa de aniversário até questões de provas e exercícios relativos à aula em curso (ver Notas de campo, Anexo 4). Mas esses(as) alunos(as) podem também escolher dialogar com o(a) intérprete enquanto ele(a) está sinalizando, como descrito no excerto (27). Ao fazer um relato de um evento discursivo, o participante conta que, em algumas ocasiões, o(a) aluno(a) surdo(a) quer descontrair o(a) intérprete, por vezes tenso e concentrado em seu trabalho: ‘o surdo quando fala uma piada, geralmente não fala pras pessoas tudo, ele fala só pro intérprete’. Essa interação da pessoa surda com o intérprete pode ser uma forma de provocar no(a) intérprete a mudança na expressão facial: ‘pra me fazer sorrir’ e parece ser exclusiva da interação surdo-intérprete. O intérprete conta seu esforço para compartilhar com a turma, por meio do humor, um pouco da cultura surda. Esse movimento para incluir as pessoas ouvintes num momento de descontração é cerceado pelo(a) próprio(a) aluno(a) que conta a piada: ‘ele pede pra não falar com o professor, que ele só quer falar comigo ou então com outro surdo’ – se a piada é em língua de sinais, o surdo pode imaginar que ela deixaria de ser piada ao ser traduzida, então solicita que se restrinja a quem sabe a língua de sinais e pode, portanto, sorrir de expressões faciais intensas, sinais ritmados ou com movimentos exageradamente lentos ou rápidos, algumas das características do humor em LIBRAS, que não detalharemos por não se tratar do escopo desse trabalho. Ali, diante de algo engraçado, o intérprete tenta romper a barreira do protocolo (é esperado que durante uma aula expositiva, os alunos mantenham a atenção no professor) e barreiras culturais – piadas em português fazem sentido em nossa língua, por estarem contextualizadas em nossa cultura assim como piadas em Língua de Sinais fazem sentido se entendidas pela ótica dos surdos. Em suas palavras, ‘eu tento quebrar esse gelo’, tais barreiras podem esfriar as relações humanas em sala de modo a endurecerem ambos os lados – surdos(as) e ouvintes – e mantê-los afastados, sem a oportunidade de se conhecerem e se entrosarem, por meio do diálogo entre as duas culturas presentes nesse contexto. O aluno surdo não só cerceia esse movimento protagonizado pelo intérprete com também interrompe a concentração do intérprete, que volta sua atenção para algo estranho ao conteúdo ministrado. Vemos aí uma relação protagonista-antagonista, onde o intérprete protagoniza uma iniciativa de

inclusão enquanto o aluno surdo vai de encontro a essa atitude, impedindo que todos beneficiem-se com o riso momentâneo e mantendo o intérprete dentro de 'seu mundo', pois nesse momento ele é tolhido de pensar em português (o que ocorreria, se fosse interpretada a piada para os(as) ouvintes) e levado a pensar apenas em LIBRAS, para compreender a piada como um todo e, então, sorrir.

As relações intertextuais em textos produzidos pelos(as) participantes podem elucidar como esses interagem com as pessoas surdas, os(as) alunos(as) com quem trabalham diretamente em sala de aula. No excerto (28), uma participante narra um evento que, segundo ela, normalmente se repete:

(28) É aquela que pode conseguir tudo mais fácil, né, pode ser um canal de conseguir tudo mais fácil pra gente, pode tá conversando com o professor, dizendo “não, não, faz assim, faz ‘assado’ e tudo”, e sempre eu ‘tô colocando, desde o início do semestre “você quer, VOCÊ vai falar com o professor, eu sou seu intérprete, você quer isso, então vai falar lá com o professor”. “Não, fala lá você, mais rápido, pá,pá,pá, pá, pá” e faz aquele sinal do pá,pá, pá, pá, pá, “que é mais rápido”, eu “não, mas eu tô aqui pra ser intérprete, você quer isso do professor, o professor cobrar de você assim, então vamos lá conversar com ele”, aí ficam assim com aquela carinha diferente, né, assim... ou que não gostou muito, né, ou então dizer assim “poxa, ela podia ter feito isso”...

Nesse excerto, a intérprete cita a voz dos(as) alunos(as) surdos(as) com quem trabalha, para reforçar o argumento de que esses alunos costumam pedir que ela seja sua porta-voz, o que, segundo ela, pode ser um indicativo de sua dependência e acomodação. Nesse relato, a intérprete afirma que é considerada como um 'canal de conseguir tudo mais fácil', alguém que não enfrenta tanta dificuldade quanto eles (os(as) alunos(as) surdos(as)), e pode conseguir do professor flexibilizações que eles não conseguiriam; ela também poderia instruir o professor sobre formas alternativas para atividades que os surdos deveriam fazer: 'não, não, faz assim, faz 'assado''. A participante afirma que já tem algum tempo essa situação: 'desde o início do semestre', ou seja, repetidas vezes, em momentos de insegurança dos alunos, quando precisavam se dirigir ao professor para pedir algo considerado difícil, eles pediam à intérprete que ela conversasse com o professor. Há aqui um paradoxo: se a intérprete está ali, junto aos surdos para mediar a comunicação, porque eles confiam que ela pode 'conseguir tudo mais fácil?', porque ela e

não eles ‘pode tá conversando com o professor’? A voz dos surdos nesse excerto parece significar uma atitude de inferioridade, uma suposição de que a intérprete, ouvinte como o professor poderia interceder por eles e, inclusive, exercer alguma influência sobre o professor, interferindo no trabalho dele. Em seguida, os surdos falam novamente, dessa vez reforçando a diferença entre falar em Língua de Sinais – mais demorado e não tão convincente a ponto de fazer o professor modificar uma cobrança de atividade (pode se fazer presente aí até mesmo uma representação negativa dos surdos em relação à sua própria língua) – e a fala em português, a mesma língua do professor, o que poderia valer como um argumento positivo – a intérprete não seria rejeitada – e uma economia de tempo: ‘não, fala lá você, mais rápido, pá, pá, pá, pá, pá’. Recontextualizando essa fala dos surdos, a participante a traz como uma prova de como é constantemente confrontada com atitudes e valores dos alunos que indicam sua acomodação (segundo ela) e a não-compreensão total de sua função em sala de aula. Diante da repetição do pedido, a intérprete insiste para que o aluno tenha autonomia, aprenda a ter iniciativa própria: ‘você quer, VOCÊ vai falar com o professor’, ‘você quer isso, então vai falar lá com o professor’; ao conselho ela adiciona o lembrete sobre sua função “eu sou seu intérprete” e a oferta de seus serviços – ‘você quer isso do professor, o professor cobrar de você assim, então vamos lá conversar com ele’ – conselho e oferta soando como negação para os surdos, como uma recusa que mais parece um desprezo, ou uma incompreensão da intérprete diante das diferenças e dificuldades dos surdos.

De acordo com a narração da intérprete, a reação dos surdos diante de sua negação e incentivo para que externassem sua vontade diretamente a quem tinha o poder de atendê-la, foi imediata e se fez notar na mudança de expressão facial: ‘ficam assim com aquela carinha diferente’. Tratando-se de uma língua de modalidade viso-espacial, os adjetivos que poderiam vir nesse relato como, por exemplo, ‘eles ficam chateados’ ou ‘eles ficam frustrados/decepcionados’ estão implícitos na expressão facial, assim como no caso do excerto (26), onde o ‘olhar desconfiado do professor’ pode significar, assim como a ‘carinha diferente’, uma voz de desconfiança, no caso do professor ou de decepção, no caso dos(as) alunos(as) surdos(as). A ‘carinha diferente’ pode caracterizar a posição tomada pelos surdos, numa tentativa de responder com oposição ao incentivo da intérprete para que tivessem iniciativa, numa clara defesa da emancipação das pessoas surdas feita por ela. No excerto (28), temos então uma relação de oposição reforçada pela negação diante da primeira resposta da intérprete: “não, fala lá você”, lançando sobre a intérprete a tarefa de interceder em favor deles, o que foi recusado enfaticamente pela intérprete. Isso gerou uma frustração: ‘poxa, ela podia ter feito isso’, mas ela teve uma atitude inesperada, atitude embasada em ideais de autonomia e independência para as pessoas surdas –

ideais nem sempre lembrados ou defendidos por essas mesmas pessoas, em situações em que têm como única alternativa a interferência e ajuda de um(a) ouvinte fluente em LIBRAS.

Por vezes, os relatos se detiveram no relacionamento entre surdos(as) e intérpretes, abordando questões como as cobranças da comunidade surda que, em outros contextos, podem não ser tão explícitas, como no contexto de sala de aula. A convivência diária, o despreparo do(a) intérprete educacional e as lembranças das experiências escolares anteriores podem ser os motivos de cobranças, que geram conflitos pequenos, mas não insignificantes. Tais conflitos são superáveis, mas trazem em sua base representações construídas pelas pessoas surdas a respeito dos(as) intérpretes educacionais. Vejamos o excerto:

(29) e quando eles chegam na faculdade, é só o intérprete, entendeu? Então, assim é um Deus-nos-acuda, porque eles acham que o intérprete tem a obrigação de fazer tudo que o professor no ensino fundamental fazia antes, e a coisa não funciona dessa forma, você tá ali pra interpretar, não é pra dar aula de reforço, ajudar (...)

(30) a surda não gostava de estudar, só queria saber de colar, no dia que ela se dava mal, ainda a culpa era do intérprete.

O excerto (29) informa a maneira como os(as) alunos(as) surdos(as) são tentados a confundir o(a) intérprete com aquele(a) professor(a) da Educação Básica, da Sala de Recursos, que pouco ou nada sabia de Língua de Sinais – o que dificultava e até comprometia a comunicação com os(as) alunos(as) surdos(as) e era compensado com a resolução dos exercícios em lugar do(a) aluno(a) e as aulas de reforço, como eram chamados os resumos escritos no quadro e copiados pelos(as) alunos(as) e as curtas explicações oferecidas, usando-se alguns poucos itens lexicais de língua de sinais na estrutura da língua portuguesa, pontuando-se apenas os tópicos que seriam cobrados em provas ou avaliações. Na educação superior, não há mais tanto suporte, não há uma Sala de Recursos, não há aulas de reforço, há apenas o(a) intérprete e essa falta de alternativas pode ser a explicação para o encolhimento dos alunos, como no excerto (28) e para a atribuição de outras funções ao intérprete, quais sejam as funções de um professor de Sala de Recursos. Essa atribuição de funções diferentes da interpretação no contexto acadêmico pode gerar conflitos, e a voz atribuída aos(às) alunos(as) surdos(as) chega a ser uma voz enérgica e exigente: ‘eles acham que o intérprete tem a obrigação de fazer tudo o que o professor do ensino fundamental fazia antes’. Esse impasse se

transforma em revolta do(a) aluno(a) surdo(a) contra o (a) intérprete, se a recusa deste coincidir com maus resultados nas avaliações: ‘no dia em que ela se dava mal, ainda a culpa era do intérprete’, ou seja, a surpresa de ‘quando eles chegam na faculdade’ se depararem somente com um(a) intérprete, pode tornar-se desânimo (‘a surda não gostava de estudar’), justificar atitudes inapropriadas (‘só queria saber de colar’) e gerar transferência de culpa para a pessoa imediatamente próxima: o(a) intérprete. A voz exigente dos(as) alunos(as) surdos(as) também é citada por uma outra participante:

- (31) os surdos teve momento sim, de tentar certo domínio sobre mim, de mandar, de cobrar atitudes que não eram minhas, mas porque? Porque aí houve, é... houve assim um paradoxo, “ah, você não é preparada, então você é obrigada a chegar cedo todo dia, você é obrigada a me ajudar nos trabalhos, você é obrigada a ver isso”, aí entrou o conflito, porque eu não aceitava
- (32)houve conflitos, porque teve hora que a gente batia de frente, “ó, não é assim, cadê o respeito? eu sou uma intérprete, não uma escrava”, eram completamente diferentes essas posições, né, “eu tô aqui para ajudar, não ajudar fazer, ajudar compreender”

A consideração da Língua de Sinais como um patrimônio a ser preservado e como um bem a ser respeitado, leva as pessoas surdas a serem exigentes quanto ao nível de proficiência daqueles que se nomeiam intérpretes. Em (31), a voz citada é contestada, mas em outro trecho da entrevista a mesma participante admite seu despreparo e seu ‘crescimento em LIBRAS’ com a convivência diária com surdos(as) adultos(as), falantes de Língua de Sinais. Segundo a participante, nos excertos (31) e (32), ela não aceitou a forma como os(as) surdos(as) com quem ela trabalhava se dirigiam a ela: ‘teve hora que a gente batia de frente’. Aqui, ela cita a voz desses(as) alunos(as): “ah, você não é preparada” – uma voz descontente com a pessoa oferecida pela faculdade como meio de acessibilidade às aulas e ousada para exigir uma compensação pelos prejuízos advindos desse despreparo: ‘chegar cedo todo dia’, ‘ajudar nos trabalhos’ e ‘ver’ aquilo que era do interesse deles(as). A participante enquadra essa voz em suas percepções de como aquelas falas a representavam: ‘eu sou uma intérprete, não uma escrava’. A voz impunha ‘certo domínio’, determinava as ‘obrigações’ dela, soando como ordens de um senhor, que impunha regras, mandava, exigia e poderia punir caso não fosse atendida. Essa voz também pode ser ressignificada, como uma voz autoritária, embasada no sentimento de ter seus direitos lingüísticos solapados pela instituição. Quem sofre a punição por uma contratação ingênua é, além dos(as)

alunos(as) surdos(as), aquela pessoa que, por sua vez, se identificou ingenuamente como intérprete de LIBRAS, desconhecendo o cabedal de conhecimento exigido em tal atividade, como no caso de um outro participante, mencionado nos excertos (21) e (22). A exigência de compensações pareceu à intérprete ‘um paradoxo’, já que a posição em que ela gostaria de estar e a posição atribuída a ela pelos (as) alunos(as) surdos(as) eram conflitantes: ‘eram completamente diferentes essas posições’. A intérprete rejeitou o lugar atribuído a ela pelos(as) surdos(as), inconformados com a nova situação a que foram expostos: deveriam assistir às aulas e realizar todas as atividades propostas pelo professor sem reclamações, uma vez que a faculdade já tinha cumprido seu papel – determinado em Lei (ver Seção 4.1, neste capítulo), restrito, obviamente à oferta de serviços de interpretação. ‘Chegar cedo todos os dias’ remete à rotina de quem trabalha durante o dia e estuda à noite, como é o caso das pessoas surdas com quem trabalham os participantes, à exceção de um, que estuda no turno matutino, mas também trabalha. Os poucos momentos antes da aula são aproveitados para estudos e organização dos trabalhos, para os quais a participante foi convocada.

Ao perguntar “cadê o respeito?”, quando ela aconselha os(as) alunos(as): “ó, não é assim”, a participante exige um tratamento melhor – ela entende que é um desrespeito a cobrança dos(as) alunos(as), mas não admite que em sua contratação houve um desrespeito a esses(as) mesmos(as) alunos(as) e à sua capacidade. O conselho “ó, não é assim” é baseado na segurança da contratação – em outras palavras seria: ‘não adianta reclamar, nem impor nada, quem manda aqui é quem me contratou’. A intérprete então cita suas palavras para argumentar sobre sua ‘posição’, entendida como a mais correta: “eu tô aqui para ajudar, não ajudar fazer (os trabalhos, dentre outras atividades), ajudar a compreender”. A fala atribuída a si mesma sugere, ainda que implicitamente o desejo dos(as) alunos(as) surdos(as): eles disseram que ela era obrigada a ajudar, obrigação aceita por ela, numa relação de concordância, apesar do nervosismo aparentemente acentuador da diferença existente entre as vozes que co-ocorrem no texto. Mesmo despreparada para o cargo, a intérprete prontifica-se a ‘ajudar a compreender’ – se a compreensão passa pela comunicação efetiva, como os(as) alunos(as) seriam ajudados? A fala da intérprete situa-se em meio às tensões e sugere que as conseqüências de uma contratação baseada na ignorância, no desconhecimento das peculiaridades do corpo discente podem ir do fracasso nos estudos até os enfrentamentos dentro de sala de aula, entre intérpretes e alunos(as).

Os conflitos saltam dos excertos, conflitos entre professores e intérpretes e entre intérpretes e alunos(as) surdos(as). São as vozes trazidas para os textos das entrevistas pelos(as) intérpretes que se articulam à voz desse profissional e com ela se relacionam

intertextualmente, em competição, contestação ou complementaridade, delineando dessa maneira as relações e interações entre esses mesmos atores sociais dentro do contexto acadêmico.

4.4 – Significado representacional

Discursos constituem parte dos recursos com que as pessoas posicionam-se no relacionamento umas com as outras, cooperando entre si, mantendo-se separadas, competindo ou dominando. Nas entrevistas, vamos analisar o significado representacional identificando ora os processos, ora os participantes, de acordo com os excertos e conforme o modo como as representações forem se delineando nos textos. Discursos transcendem representações, pois um discurso particular pode produzir muitas representações específicas. Os significados nos textos relacionam-se, operam juntos; mas para fins de análise, estamos dispendo-os separadamente. Por isso, por vezes nos reportaremos à Seção 4.3 (neste capítulo), mencionando algumas análises constantes do significado acional e faremos referência a categorias usadas na análise do significado identificacional (Seção 4.5, *idem*).

Nos excertos (1), (2) e (3) da Seção 4.3 (neste capítulo), na realocação de falas e diálogos entre professores e intérpretes, podemos encontrar representações sobre o(a) intérprete de LIBRAS, esse(a) novo(a) profissional que passou a ser conhecido e a atuar com uma freqüência cada vez maior e em diversos espaços sociais, nessas duas últimas décadas. Ao pedir ao(a) intérprete educacional “segura aí, porque eu vou...”, o professor representa esse(a) profissional como um(a) professor(a) auxiliar ou monitor(a), que deve obedecer suas ordens e atuar em seu lugar. O apelo para que o professor não se furte à sua própria responsabilidade permite à intérprete reafirmar sua posição: “isso não é um papel meu, é um papel seu” (excerto (4), da Seção 4.3).

Aqui, temos os seguintes participantes, agentes sociais que competem entre si e divergem quanto às atribuições do(a) intérprete educacional: o(a) professor(a) e o(a) intérprete de LIBRAS. O(a) professor(a), despreparado(a), sem o devido conhecimento das peculiaridades lingüísticas e culturais da pessoa surda e das funções e atribuições do(a) intérprete dentro do espaço acadêmico, tem um lugar já instituído na sociedade, enquanto o(a) intérprete educacional emerge na sociedade como um agente social encarregado(a) de permitir a aproximação de surdos(as) e ouvintes, próximos fisicamente, mas separados pela barreira da comunicação.

Essa relação professor(a)-intérprete educacional é complexa e ainda firmada nas bases do discurso da ignorância, da distância social que se institui pela falta de

comunicação, da distância entre o mundo com som e o mundo sem som, cuja ligação repousa sobre os ombros do(a) intérprete, num espaço social privilegiado, onde circulam conhecimentos e saberes ‘superiores’, mas para o qual as pessoas trazem seus preconceitos e suas concepções.

Outra representação sobre o(a) intérprete de LIBRAS está no excerto (7) da Seção 4.3: “há também aqueles que (...) cobra uma postura de aluno da gente” – os(as) intérpretes mais jovens são constantemente confundidos(as) com alunos(as) e os professores têm dificuldade de reconhecer neles alguém que possa, de forma responsável, desempenhar aquela função nem sempre entendida em sua totalidade. Essa representação é pressuposta no verbo ‘cobrar’, que sugere o processo iniciado em sala de aula a partir do momento que se detecta a presença de alguém que não é um(a) aluno(a), e também não é professor(a) mas, em vez disso, trabalha com alunos com deficiência – um processo verbal de cobrança de postura, que se desenrola ‘na frente dos alunos’. A resposta a essa cobrança faz-se por meio da imposição: ‘a gente também tem que se impor’, onde o verbo ‘se impor’, conota auto-imposição e estabelecimento de autoridade diante da atitude do professor que desautoriza a intérprete, representando-a como aluna.

No excerto (8), na seguinte expressão: “ele achava que eu tava dando cola pro surdo”, onde podemos identificar o processo mental, no verbo ‘achava’, um processo de desconfiança que se repete no excerto (10) na expressão ‘será que o intérprete tá ajudando por trás?’. Aqui, a representação sobre os participantes é duplamente negativa: o aluno surdo é representado como incapaz, necessitado da ajuda do intérprete, que extrapola sua função de somente interpretar e, na ótica do professor, atrapalha sua avaliação correta do aluno, porque não interpreta somente o que é dito pelo aluno, mas também ‘ajuda por trás’, disfarçadamente, sem que ninguém perceba, já que só ele (o intérprete) conhece a Língua de Sinais além dos surdos.

Tratando-se de relações complexas e de como as pessoas se representam nessas relações, vamos analisar a relação entre intérpretes e alunos(as) surdos(as). No excerto (28), os(as) alunos(as) surdos(as) têm sua voz citada pela intérprete e, segundo ela, eles a representam como ‘um canal de conseguir tudo mais fácil’, uma mediadora que consegue aquilo que eles não conseguem; nessa representação sobre a intérprete, os surdos também se representam como dependentes e acomodados, esperando uma ouvinte ‘conseguir tudo mais fácil’. Os excertos (29), (31), (39) e (40) trazem expressões problemáticas em relação ao intérprete:

(39) e ai de mim, se eu não ajudasse, entendeu, ô!... era uma dificuldade porque tinha que ajudá-la, porque às vezes ela não

entendia o texto, eu tinha que ler, explicar o texto todinho pra ela praticamente.

(40) porque se não o surdo, ele MONTA mesmo no... no intérprete, no sentido de também tá fazendo trabalho de faculdade, os exercícios, tá correndo atrás, porque quer que o intérprete, quer que todos os trabalhos em grupo o intérprete esteja e, geralmente, os horários não dá

Nesses excertos temos alguns processos: 'acham que o intérprete tem a obrigação de fazer tudo', "você é obrigada", 'eu tinha que ler, explicar o texto todinho... praticamente' e 'o surdo MONTA mesmo no intérprete'. O primeiro é um processo mental (achar), o segundo é um processo relacional, o terceiro e o quarto são processos materiais (ler, explicar, fazer, montar). Os participantes estão em relação de dominação-subordinação, respectivamente alunos(as) surdos(as) e intérpretes; essa relação é tecida pelas expressões 'tem a obrigação', 'é obrigada', 'tinha que' e 'monta', que constroem um significado de submissão, onde o dever de ajudar pode representar um fardo e um conflito interno para o(a) intérprete: ajudar será uma obrigação? Ajudar representará de fato ajuda ou fardo? A última expressão é agressiva, pois remete à figura de um animal em que se monta, estando o intérprete comparado a esse animal, já que os surdos esperam que o intérprete faça 'os trabalhos da faculdade, os exercícios', esteja presente nos horários que eles, alunos precisam. É importante observar que esta representação não foi registrada em entrevistas com alunos(as) surdos(as), mas com intérpretes e a perspectiva adotada nessa dissertação é a dos(as) intérpretes. Isso não significa uma concordância com tudo o que é dito por eles(as), até porque, numa escala de vulnerabilidade, quem está mais exposta é a pessoa surda, de quem o(a) intérprete é o ouvido e a boca, conotativamente falando. Atividades extra-interpretação como 'ajudar', 'ler, explicar o texto todinho... praticamente' e fazer 'trabalho de faculdade, os exercícios', são rejeitadas pelos(as) intérpretes por estarem fora de suas atribuições. Mas segundo um participante:

(41) você tá ali, você não tem o que pensar, a pessoa te pede ajuda, você vai falar que não? Você acaba ficando com dó e acaba ajudando.

São atividades extra-interpretação, porém é difícil renunciar a elas, porque o sentimento de pena interfere e o(a) intérprete termina por ceder e ajudar. No caso do excerto (28) (ver página 30), percebe-se o sentimento da intérprete diante da 'carinha

diferente' – o(a) intérprete se vê numa situação ambivalente: pode estar 'ajudando', 'fazendo os trabalhos da faculdade, os exercícios' e com isso atrapalhar o desenvolvimento da pessoa surda, porém sua negação pode decepcionar os(as) alunos(as). O(a) intérprete, então, é aqui representado como o apoio imediato que adia a autonomia da pessoa com surdez. A indefinição legal das atribuições do(a) intérprete somada aos hábitos inadequados da pessoa surda, acostumada com procedimentos equivocados na educação básica e acomodada, pode ser a explicação para essas tensões entre surdos(as) e intérpretes educacionais. Mas a mesma voz que se defende, que se revolta contra a aparente ordem de servir, também assume atitudes de preconceito:

- (42) Ele não aceitou a condição de surdo, ele estudou, estudou, lê livros, lê dicionário, participa das palestras, e exigiu um intérprete. Então, ele na minha sala, ele é o melhor aluno
- (43) ele, o próprio professor escolher um representante na sala, de cada grupo, pra que vá lá na frente, explicar sobre a sua visão do texto. Aí, pra minha surpresa, o professor escolhe o surdo
- (44) eu fiquei até com receio, porque as pessoas tavam falando bastante, né, do que tinham lido e o surdo calado e eu "meu Deus do céu, isso aqui é difícil pro surdo, nossa!"
- (45) "você só olha hoje, tá bom?" aí eu, o intérprete, né, boba, ficou olhando. Ele arrebentou, inclusive ninguém mais falou, porque o professor achou desnecessário, porque ele atingiu todos os tópicos principais do texto, entendeu, do texto que eu falo que tinha cinco folhas, mas enfim.... né, e eu fiquei pasma! e ele usava expressões que eu achei interessante pro surdo
- (46) Ela não gostava de ler, então como é que ela fazia um curso que exigia muita leitura, muita interpretação de texto, se ela não gostava de ler, não entendia a língua portuguesa? E às vezes quando ela ia interpretar textos, ela... via uma palavra que ela não conhecia, entendeu, ela olhava no dicionário e colocava o significado embaixo, e uma palavra só tinha vários significados, e ela colocava assim, o primeiro que ela achava, ela colocava, e virava uma bagunça só.

O excerto (42) traz uma representação significativa. Ao falar sobre um dos alunos para quem interpreta, o participante admite a existência de uma 'condição de surdo', quando nota que aquele surdo é diferente dos(as) demais surdos(as), porque se esforça,

estuda, lê dicionário, lê livros. A 'condição de surdo' parece ser esclarecida no excerto seguinte, com a expressão 'é difícil pro surdo', uma condição que não deve ser aceita, porque está envolta em dificuldades. Tal representação da pessoa com surdez parece partir de alguém que atribui a essa pessoa várias limitações, quais sejam 'não estudar', 'não desenvolver a leitura', 'não adquirir vocabulário', 'não participar de palestras' em oposição a não aceitar a 'condição de surdo': 'estudou, estudou', 'lê livros', 'lê dicionário' e 'participa de palestras'. Outra pista dessa representação discriminatória da pessoa surda é a surpresa da intérprete diante da escolha do aluno surdo como representante do grupo, e talvez o receio de que o aluno surdo não seja capaz de representar o grupo majoritariamente ouvinte, no qual 'as pessoas tavam falando bastante, né do que tinham lido, e o surdo calado'. Esse receio foi desfeito quando o surdo 'arrebentou', superou a expectativa da intérprete, que ficou 'pasma', pois ele conseguiu ler e apresentar todos os tópicos de um texto com 'cinco folhas', um texto considerado longo para uma pessoa surda ler, compreender, identificar os principais tópicos e apresentar diante da turma, portanto 'difícil pro surdo', usando expressões 'interessantes pro surdo'. Surpresa e espanto diante da capacidade humana?

Vamos ao excerto (46), onde a dificuldade da pessoa surda com a Língua Portuguesa e seu esforço para ler um texto numa língua na qual ela não tinha fluência é criticada: 'uma palavra tinha vários significados... o primeiro que ela achava, ela colocava, e virava uma bagunça só'. Essa é uma representação que humilha a pessoa surda, questionando seu esforço diante de um desafio lingüístico: ler e interpretar um texto em português, uma língua de modalidade oral-auditiva, uma língua que não é adquirida pelos(as) surdos(as), é aprendida, provavelmente uma das dificuldades mais alardeadas pelos(as) alunos(as) surdos(as). Essa posição do intérprete sugere seu desconhecimento sobre questões que deveriam ser evidentes, o despreparo para lidar em contextos educacionais. Os participantes nesses excertos são as pessoas surdas, representadas de maneira preconceituosa e os(as) intérpretes educacionais, com suas concepções problemáticas e discriminatórias sobre a surdez e sobre a pessoa surda.

Esses discursos são postos e articulados dentro dos textos. Os textos podem mesclar diferentes discursos, por meio da interdiscursividade (ver Seção 1.2.2.2, Cap. I). No exemplo (47), notamos a interdiscursividade:

(47) "...porque eu também incentivo cada um a ficar num grupo de ouvintes diferente, porque vai criando a interação deles com os ouvintes e dos ouvintes com eles, é uma oportunidade deles se deixarem conhecer também, porque se não, eles ficam

querendo só tá num guetinho, entendeu? E depois fica dizendo “ah, mas a gente não dá conta, ah, mas a gente não sabe, ah, mas é difícil pra gente”. Então assim, eu procuro tá colocando eles, incentivando, nem eu colocando, eu falo com o professor também, pra tá colocando cada um num grupo diferente.”

Nesse excerto, a intérprete mescla discursos diferentes, que competem entre si. Um deles é o discurso da transformação em ‘é uma oportunidade deles se deixarem conhecer também’, pois pode ser no contato, na interação com os surdos que os ouvintes poderão vir a conhecer e a respeitar as pessoas surdas. Ela traz para o texto a voz dos(as) alunos(as) surdos(as), quando eles adotam o discurso do ‘coitadinho’, da autocomiseração em “ah, mas a gente não dá conta, ah, mas a gente não sabe, ah, mas é muito difícil pra gente”. As expressões ‘não dá conta’, ‘não sabe’ e ‘é muito difícil’ tecem a relação semântica de sinonímia que embasa uma representação negativa da pessoa com surdez, posicionada como sendo incapaz diante das demandas universitárias. Nessa recontextualização, a intérprete atribui aos surdos a responsabilidade pela acomodação e naturalização de seu próprio preconceito, e mais, por sua condição de não-incluído. Mas no mesmo excerto, ela assume uma posição de dominação, quando diz ‘eu procuro tá colocando eles, incentivando, nem eu colocando, eu falo com o professor também, pra tá colocando cada um num grupo diferente.’ A possibilidade de exercer influência sobre o professor, até então considerado um representante legítimo da sociedade excludente por seu desconhecimento das questões relativas à surdez, autoriza a intérprete a orientar o professor, ‘incentivando’ ‘também’ no momento da distribuição dos(as) alunos(as) surdos(as) nos grupos, em atividades coletivas. Essa interferência no trabalho do(a) professor(a) e no livre arbítrio dos alunos reforça a posição dominadora, pela qual determina como se deve agir para dissipar o estigma de ‘coitadinho’ que os(as) alunos(as) surdos(as) podem ter sobre si e os professores podem, consciente ou inconscientemente, alimentar em suas práticas.

Essa atitude de dominação se justifica pela identificação do desejo dos surdos de se agruparem e desenvolverem suas atividades com seus pares e não com os alunos ouvintes, em ‘eles ficam querendo só tá num guetinho’. O movimento natural dos surdos em direção a seus pares, o momento mágico do encontro surdo-surdo, do diálogo livre de interferências, sem a necessidade da intérprete, somente em Língua de Sinais que poderia se estabelecer se o grupo fosse formado só por alunos surdos é criticado e questionado pela intérprete que age além de suas atribuições: ‘eu também incentivo cada um a ficar num grupo de ouvintes diferentes’. Cabe uma pergunta: compondo grupo

juntos, os surdos se enfraquecem ou se fortalecem? A intérprete parece ter em mente uma representação negativa da comunidade surda, que se fortalece na união, na comunicação direta em Língua de Sinais, no aconchego dos pares. Ela argumenta que a dispersão de cada um para um grupo diferente 'é uma oportunidade deles se deixarem conhecer também', que os surdos poderiam ser menos discriminados se estivessem abertos a práticas de interação com pessoas ouvintes; entretanto, essa é uma argumentação paradoxal quando ela mesma admite que interfere e manipula situações a fim de que eles sejam expostos a esse relacionamento com os ouvintes. O trabalho com ouvintes nem sempre pode ser garantia de que o(a) surdo(a) se deixará conhecer – em uma cultura diferente da nossa, em geral nos encolhemos e nos fechamos, buscando até uma interlíngua, uma forma de comunicação simplificada para que a interação aconteça. Certamente, a pessoa surda, usando sua língua de fato, 'se deixa ver e conhecer' nos grupinhos de surdos(as) que se formam nos horários de intervalo, na lanchonete, na parada de ônibus ou até mesmo em sala de aula – não em situações de interação com ouvintes não-usuários de LIBRAS. Não estariam as representações sobre a pessoa surda equivocadas até certo ponto? Intérpretes podem representar ainda os surdos como pessoas preconceituosas consigo mesmas:

(48) porque o surdo, ele sempre tá achando que tá sofrendo preconceito, e ele sofre, só que não da forma que eles pensam que sofrem, né, dum ouvinte olhar "ah, já tá olhando pra mim porque eu sou surdo...", não é, então infelizmente, isso existe na comunidade surda, mas existe não por culpa dos surdos é por culpa de quê? Mil, novecentos e lá vai bolinha os surdos sofriam demais, não existia nenhum tipo de metodologia, nenhum tipo de didática, se escravizava o surdo pra aprender, então quer dizer, isso causou nos surdos de hoje, com trinta, quase trinta anos de idade, os surdos dessa geração, são surdos que, na maioria das vezes são traumatizados, né, não suportam ouvir a palavra assim 'inclusão', apenas pra ficar com ouvinte...

(49) a convivência dia-a-dia te mostra muitas coisas, né, te mostra o modo como eles pensam, te mostra a criticidade, né, o pensamento crítico deles

O excerto (48) traz uma fala reflexiva da intérprete, que reconhece na atitude desconfiada de algumas pessoas surdas, 'ah, já tá olhando pra mim porque eu sou surdo...', um indicativo de uma educação excludente e sem metodologias adequadas para

a educação de surdos, onde ‘se escravizava o surdo para aprender’, numa referência forte ao Oralismo puro, método usado na educação de surdos em nível mundial, desde o Congresso de Milão, em 1880 até meados da década de 1980, cujo enfoque era o aprendizado da fala e o ajuste dos(as) surdos(as) à força à normalidade, incluindo torturas e castigos para as crianças, adolescentes e adultos(as) surdos(as) que ousassem ao menos gesticular na presença dos(as) professores(as). Resquícios dessa filosofia oralista permanecem até hoje em todo o país, incentivando as crianças surdas a se afastarem da comunidade surda organizada (dos(as) surdos(as) adultos(as) usuários de Língua de Sinais) e inculcando nelas a vergonha de serem deficientes e o desejo de serem ‘inteligentes’ como os ouvintes – não nos ateremos a esse assunto, pois esse não é o propósito de nosso trabalho. Destacarei aqui um processo mental em ‘o surdo, ele sempre tá achando que tá sofrendo preconceito’, citado pela participante, que é uma elaboração do preconceito pelas pessoas surdas, com seus traumas relativos à educação. Segundo a intérprete, ‘ele sofre [preconceito], só que não da forma que eles pensam que sofrem’, o que sugere que há preconceito, mas não o preconceito explícito, uma vez que a surdez não é uma deficiência visível; é um preconceito silencioso, velado, que não é observável, mas pode ser sentido. Aqui a intérprete representa os(as) surdos(as) como pessoas ‘traumatizadas’, que já foram ‘escravizadas’ de alguma maneira, em algum momento de suas vidas, “que não suportam ouvir a palavra assim “inclusão”, apenas pra ficar com ouvinte” – aqui há outra referência à educação de surdos, e dessa vez à chamada educação inclusiva, que vem sendo introduzida há alguns anos na educação especial. O lema desse novo paradigma é que a escola (e conseqüentemente, a sociedade) deve adaptar-se à pessoa com deficiência, mas o que tem acontecido com os(as) alunos(as) surdos(as) é o contrário: são distribuídos(as) em número reduzido em turmas de ouvintes, sem nenhuma adaptação real. Numa visão local, ainda são poucos(as) os(as) professores(as) proficientes em Língua de Sinais, e os(as) alunos(as) são cobrados(as) como se tivessem acesso real aos conteúdos ministrados a às atividades pedagógicas, isto é, eles(as) têm de adaptar-se à nova realidade inclusiva (que de inclusiva só tem o nome); portanto, a posição dos(as) surdos(as) que estão hoje na educação superior é justificada pelas condições a que foram expostos nos anos de Ensino Fundamental e Médio.

Outra representação sobre o(a) aluno(a) surdo(a) pode ser encontrada no excerto (49): “a convivência do dia-a-dia te mostra.... o pensamento crítico deles”; aqui, a pessoa surda é apresentada como ‘crítica’, numa representação positiva, que vê a possibilidade de o(a) surdo(a) refletir sobre aquilo que o cerca de modo opositivo, não conformado e disposto a mudar a prática social. Mas essa representação só pode ser construída pela

'convivência do dia-a-dia'; não é possível perceber essa característica na pessoa surda sem o contato diário, revelador.

Mais graves podem ser as representações das IES sobre surdos(as) e intérpretes, de acordo com a visão desses últimos. Vejamos os excertos a seguir::

- (50) a maioria das instituições elas fazem o que, elas pegam uma pessoa que não tem experiência, entendeu, aí coloca lá quer escravizar, foi por isso até que eu fui mandado embora de lá, porque no final do ano era pra mim ficar de férias, aí falaram que eu tinha que ficar trabalhando na biblioteca, na secretaria, eu virei e falei que não era bibliotecário, muito menos secretário, que eu não tava preparado pra aquilo
- (51) pra instituição é... o intérprete é só mais um gasto, entendeu, com o surdo, nem sempre a mensalidade que o surdo paga vai suprir o salário do intérprete.
- (52) fica muito cansativo pro intérprete também porque, às vezes, você tem que servir de tudo até de office-boy, aí você vai no Atendimento ao Aluno tem que ir com o surdo, e assim, isso tira um pouco a privacidade do surdo também.
- (53) mais de dois ou três meses que o surdo estava sem o intérprete, esperando um intérprete...
- (54) Uma vez, um surdo falou né, "poxa, se tivesse uma sala assim, assado", ele mesmo imaginou, ele mesmo, né, deu a idéia, assim, mas, a quem falar? A quem recorrer? Porque nós mesmos, quando tem alguma dificuldade, nós, como intérpretes, a gente num sabe bem com quem falar, a gente vai falar aí falam "não, isso é com Fulano, não, isso é com Beltrano", e aí, num resolve, o semestre passa, os anos passam e num se resolve isso, né, uma situação muito difícil.
- (55) você chega, registra seu ponto, você vai pra sala de aula, você precisa tomar uma água, às vezes não tem o copo disponível, você precisa tomar um café, você não pode entrar na sala dos professores, é uma coisa assim, meio que estranha...
- (56) eles não vivem só na sala de aula, né, eles precisam, por exemplo, de ver algum problema de boleto, é... que deu problema, que não chegou, e aí ele precisa, na hora que ele chega no Atendimento ao Aluno, tem que ter uma pessoa capacitada que, muitas vezes, não tem, aí eu tenho que sair correndo, e ir lá pra fazer a moça do Atendimento entender o

que é que ele tá falando, é...na biblioteca que, às vezes, eles, se não chegarem com algo escrito, né, então pra, até pro atendente na biblioteca dizer assim “olha, esse livro tá emprestado, todos os livros ‘tão emprestados, não tem, vai ter tal dia”, eles têm essa dificuldade.

Segundo o participante, no excerto (50), ‘a maioria das instituições’ prefere contratar pessoas inexperientes, que vêem na interpretação de LIBRAS uma oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. Em geral, jovens que tiveram colegas surdos no Ensino Médio (como é o caso de dois participantes da pesquisa) ou fizeram cursos básicos de LIBRAS e foram informados que, com um curso rápido (em geral, os cursos básicos de LIBRAS têm carga horária entre 40 e 200 horas), já poderiam interpretar para pessoas surdas encaixam-se nessa definição. A IES, reprodutora do discurso da ignorância, ‘coloca’ a pessoa lá e ‘quer escravizar’, evitando assinar sua carteira de trabalho, pagar um salário justo e tratá-la como um(a) funcionário(a). Funcionários(as) tiram férias e não são obrigados a trabalhar em outros setores na ausência de alunos surdos ou em períodos de férias. O(a) intérprete é considerado(a) como um gasto a mais, uma despesa mensal: ‘nem sempre a mensalidade que o surdo paga vai suprir o salário do intérprete’ – ‘nem sempre’, porque há situações em que o salário do(a) intérprete equivale a uma mensalidade, mas há intérpretes que valorizam o seu trabalho e insistem numa remuneração melhor. Além disso, a Portaria que determina os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência no ensino superior, assim como o Decreto que regulamenta a Lei de LIBRAS deixam margem para situações como as relatadas nos excertos (52) e (56): não há uma preocupação em adaptar a instituição para receber o(a) aluno(a) surdo(a), em preparar os funcionários que lidam diretamente com os(as) alunos(as) para se comunicarem com as pessoas surdas. Então, o(a) intérprete, segundo dois participantes, passa a ser representado dentro do espaço acadêmico até como office-boy, sendo deslocado até mesmo para transportar materiais, como alguém que deve estar ali disponível em todos os momentos: ‘no Atendimento ao Aluno, tem que ter uma pessoa capacitada que, muitas vezes, não tem, aí eu tenho que sair correndo’, ou seja, ele(a) é representado(a) como um(a) serviçal e se, em todas as situações que envolvam a comunicação, o(a) intérprete estiver presente, ‘isso tira um pouco a privacidade do surdo também’: uma observação sobre a performance do(a) intérprete certamente não será feita em sua presença; e caso não haja na IES outra pessoa que seja proficiente em Língua de Sinais, a observação pode nem ser feita.

O desconhecimento das necessidades da pessoa surda, a burocracia ou até mesmo o adiamento estratégico da contratação de um(a) intérprete podem causar prejuízos sem medida ao(à) aluno(a) surdo(a), como menciona uma das participantes:

'mais de dois ou três meses que o surdo estava sem o intérprete, esperando o intérprete'. No excerto (53), podemos analisar as circunstâncias em que o participante (o aluno surdo) esperou por um(a) intérprete; certamente nesse tempo, foram introduzidos conteúdos, debatidos exercícios e até aplicada alguma avaliação, eventos dos quais o surdo ficou excluído, por não ouvir e não ter ali em sala o recurso humano necessário para que tivesse a mesma oportunidade que os demais colegas. Uma atitude como essa, expõe a representação que a IES faz da pessoa surda, que é associada ao conceito de exclusão.

Essa representação é estendida aos intérpretes, conforme o excerto (54), em 'a gente num sabe bem com quem falar'. Não há informações precisas para os(as) intérpretes; se o(a) aluno(a) surdo(a) não se sente acolhido(a) pela faculdade, o(a) intérprete pode sentir-se pior, desorientado(a), de um lado para outro, em meio a situações que se estendem por um tempo maior do que o imaginado: 'o semestre passa, os anos passam e a situação não se resolve'. Então, se a intérprete, ouvinte como os coordenadores pedagógicos e os diretores, é tratada dessa maneira, como é então o tratamento dispensado aos(as) alunos(as) surdos(as)? 'A quem falar? a quem recorrer?' Perguntas ficam sem resposta e ninguém se prontifica a respondê-las. Isso significa que intérpretes e alunos(as) surdos(as) são ignorados dentro da instituição, e as situações de exclusão e, mesmo discriminação, vão tomando também uma dimensão maior: 'você precisa tomar um café, você não pode entrar na sala dos professores'. A sala dos professores, um lugar de descanso para quem ministra aulas, é vedada aos(às) intérpretes; não que haja uma proibição expressa, mas aquele não é o espaço deles(as), e não se sentem bem-vindos ali. Uma das participantes faz uma argumentação inflamada, digna de análise:

(57)a faculdade encara o intérprete como se fosse o instrumento de trabalho necessário, como um faxineiro precisa de uma vassoura. "Ah, a gente não pode deixar faltar uma vassoura, né, vamos comprar uma vassoura", eu me sinto muitas vezes assim, porque as faculdades não têm noção da importância do intérprete. O que que é o intérprete ali, né, pensa que porque é lei, então tem que cumprir essa lei, "vamos botar essa..." eles não têm o esclarecimento, eles não têm o conhecimento, nem da lei nem da pessoa [do(a) intérprete] nem da condição do surdo. Eles não têm esse conhecimento, é uma ignorância assim total, por falta de conhecimento mesmo.

(58)eu vejo que a faculdade não tá preparada e nem busca ter essa preparação.

Aqui já podemos identificar a representação que a IES tem sobre o(a) intérprete educacional: 'o instrumento de trabalho necessário'. Nesse excerto, a lei é citada como um inconveniente, que obriga a faculdade a não deixar faltar o(a) intérprete. Por um lado, o(a) intérprete é considerado(a) como um instrumento, que não pode faltar, da mesma forma que um objeto de limpeza. Por outro lado, falta o esclarecimento, 'é uma ignorância total'. A instituição ignora a lei, ignora a pessoa do(a) intérprete, ignora a 'condição do surdo' e 'não tá preparada e nem busca ter essa preparação'. A intérprete afirma que não há um movimento da instituição em direção à transformação de suas práticas, ao conhecimento necessário para adaptar-se às pessoas que passam a fazer parte do quadro de funcionários e do corpo discente. A comparação com uma vassoura lembra a já discutida questão da falta de critérios de seleção e contratação de intérpretes educacionais.

- "- Varre?
- -Varre, sim.
- Vou levar. Quero a mais barata. Não me importo com a marca, me importo com o preço.
-
- Interpreta?
- Falou que sim.
- Pode contratar. Quero o mais barato. Não me importo com a qualidade, me importo com o preço."

Esse diálogo imaginário, criado pela pesquisadora, pode não ter ocorrido num evento concreto, mas certamente passou pela mente de reitores e diretores no momento da contratação de um(a) intérprete educacional. Se o(a) intérprete é visto como um objeto, do qual se conhece a utilidade, por que avaliar sua competência? Segundo a participante, as instituições 'não têm noção da importância do intérprete.' Podemos identificar aqui dois participantes: a IES, que após conquistar a pessoa surda com a divulgação de cursos oferecidos, de qualidade no atendimento, instalações confortáveis, mensalidades em valor acessível, bons professores, entre outros atrativos, esquiva-se de tomar conhecimento da diversidade do corpo discente, de adaptar-se aos(as) alunos(as) diferentes – e o(a) intérprete, contratado(a) a contragosto, por força da lei, posto ali como um adereço, alguém cuja importância não é conhecida, que deve estar disponível quando necessário. Um instrumento pode ser usado e por certo essa é a idéia que se tem do(a) intérprete: ele(a) deve estar ali, quando for necessário e será usado(a)

da forma que a IES quiser. Essa é uma das representações que endossam o discurso da ignorância.

(59) porque na verdade, eles colocam o surdo ali como se fosse mais um ouvinte, entendeu, ou pelo fato de às vezes ter um intérprete, e, na verdade a coisa não funciona dessa forma, entendeu, o surdo tem todo um outro método de você se trabalhar, entendeu, às vezes acham que fazer inclusão é só colocar o intérprete e não é isso.

(60) mas todo mundo trabalhando em função daquele surdo que tá chegando na faculdade, o corpo docente se preparar melhor, preparar mais materiais visuais.

Existem outras formas de incluir o(a) aluno(a) surdo(a) além da contratação de um(a) intérprete. Nos excertos (59), temos as impressões dos(as) participantes sobre essa questão, já que a posição das instituições parece ser equivocada: 'acham que fazer inclusão é só colocar o intérprete e não é isso'. Esse é um processo mental percebido pelo verbo 'acham' que não tem um sujeito determinado, um agente: pelo contexto, podemos deduzir que se trata da IES, de seus gestores que acreditam ser a inclusão um problema prático a ser resolvido: 'é só colocar o intérprete'; mas inclusão é um processo social que deve ter início assim que a pessoa surda se aproxima da instituição, na inscrição para o processo seletivo, é 'todo mundo trabalhando em função daquele surdo que tá chegando'. Essas observações constituem o discurso da transformação, por meio do qual aqueles(as) que sofrem na pele os efeitos do discurso da ignorância buscam sugerir pequenas mudanças, ou externar um contexto de trabalho ideal, onde não se ignore o outro e suas necessidades, mas onde haja o respeito e a solidariedade (ver Seção 4.6, neste capítulo).

Outro aspecto representado pelos(as) intérpretes e possivelmente norteador de atitudes e ações por parte do(a) professor são os conceitos e os termos utilizados para descrever ou comentar as peculiaridades lingüísticas da pessoa surda. Vamos aos excertos:

(61) são línguas totalmente opostas, é muito diferente assim a discrepância das duas línguas é... tem coisas que foram criadas justamente pra língua portuguesa e tem coisas que foram criadas pra língua de sinais.

(62) E assim outra limitação também, que às vezes tem muitos termos que o intérprete de LIBRAS.... que não tem um sinal, aí o surdo inventa na faculdade, você vai interpretar em outro local e

não tem sinal, então isso diverge bastante, às vezes você tá fazendo tá fazendo sinal o surdo usa outro tipo de sinal, essa bagunça de sinais que eles ficam inventando.

(63) então numa frase, por exemplo, às vezes tem frase em português, que você vai interpretar na Língua de Sinais fica tudo ao contrário.

(64) porque não posso tá tra... só falando aquilo que o professor tá dizendo, né, tipo assim, eh..., por exemplo, como é que diz? Interpretar o português sinalizado, eu tenho que passar, né, o que o professor tá falando, e traduzir pra eles, na linguagem deles

(65) vêm me perguntar como é que eu faço, como é que eu entendo, como é que é o sistema de sinais e aí eu vou explicar, né, que é uma construção conjunta, que os, que é, eu vou entender o processo, aí passo pros meninos, aí os meninos facilitam inventando um sinal, quando eles já não têm, quando ainda não tem, aí eles inventam um sinal pra facilitar nossa comunicação.

Sem dúvida, o conhecimento lingüístico é fundamental, pois a atividade do(a) intérprete demanda esse conhecimento, que será útil em seu trabalho, por exemplo, se ele(a) for questionado pelos(as) professores(as) sobre as peculiaridades lingüísticas da pessoa surda. Nesse sentido, cabe registrar que a forma como o(a) intérprete refere-se à pessoa surda e à sua língua pode indicar sua representação sobre ambas. Após o argumento 'tem coisas que foram criadas justamente pra Língua Portuguesa e tem coisas que foram criadas pra Língua de Sinais', o intérprete segue referindo-se ao caso de piadas em sala de aula, quando todos sorriem, menos o(a) surdo(a) (ver página 29). Que as línguas são bem diferentes, não há dúvidas, a começar pela diferença de modalidade entre elas: enquanto a Língua Portuguesa é de modalidade oral-auditiva, a Língua de Sinais é de modalidade viso-espacial. As línguas são diferentes porque são determinadas pelas culturas em que estão situadas. No caso do humor, que já foi discutido anteriormente (excerto (27)), nem sempre a tradução consegue reproduzir todos os sentidos, que são definidos em grande parte pela língua. Sons, fraseologismos, expressões idiomáticas, imagens, expressões faciais são itens indispensáveis ao humor. Por isso, a idéia de que alguém, em algum momento parou e se dispôs a criar, abruptamente, 'coisas' para as línguas destoa de conceitos fundamentais sobre as línguas. O uso de expressões como essas do excerto (61) expõe o(a) intérprete, mesmo que ele(a) não perceba, diante dos professores e pode contribuir para o descrédito e o desrespeito dos(as) professores em relação ao seu trabalho. Com relação a neologismos,

nos excertos (62) e (65), vemos novamente a representação da Língua de Sinais como algo artificial, cujos itens lexicais devem ser ‘inventados’.

As pessoas surdas em contextos educacionais deparam diariamente com questões lingüísticas dessa natureza: ‘tem muitos termos que não têm um sinal’. Sabe-se que novas palavras vão surgindo, com a expansão tecnológica e o acesso a informações em qualquer língua, em qualquer cultura. Assim, o(a) aluno(a) surdo(a) é exposto(a) a áreas do conhecimento cujos termos nem sempre são correntes no cotidiano.

Numa rápida comparação, estudantes de Ensino Médio e Superior, em geral levam dias para aprender e usar adequadamente o vocabulário de áreas do conhecimento como biologia, geografia e gramática. Mas os termos já estão em sua língua, o que demandará apenas seu esforço em assimilá-los e saber usá-los nos contextos adequados. Tratando-se de Língua de Sinais, há lacunas, várias, em muitas áreas do conhecimento, às quais o(a) surdo(a) passou a ter acesso recentemente, devido ao advento do(a) intérprete educacional. Além disso, existe um impasse, quando é necessário criar sinais para os termos que serão utilizados ao longo do curso superior. Como não há um suporte aos surdos universitários, nem foram sistematizados e democratizados os sinais já existentes, específicos de áreas do conhecimento atraentes para a pessoa surda como informática, matemática e pedagogia, no momento da necessidade, opta-se pela criação de um novo sinal, objetivando poupar surdos e intérpretes de soletrar o termo cada vez que ele for mencionado, o que pode ser exaustivo. Segundo o participante, ‘essa bagunça de sinais que eles ficam inventando’ pode tornar-se uma armadilha para o(a) intérprete educacional, se dentro da mesma instituição, surdos que cursam o mesmo curso, mas em semestres diferentes, usam sinais diferentes para um mesmo termo específico de sua área de conhecimento. As variações de sinais também motivam reclamações (‘às vezes, você tá fazendo sinal o surdo usa outro tipo de sinal’ (excerto (65)), o que sugere uma preocupação dos(as) intérpretes educacionais referente à representação; porém, se a variação entre sinais é grande e os fatores tempo e economia pressionam para que se criem novos sinais, então esse é um contexto lingüístico produtivo, não ‘uma bagunça’. Portanto, os termos usados na explicação desses fenômenos lingüísticos são inadequados e podem passar aos professores a impressão de que a língua de sinais é uma ‘bagunça’: os sentidos que são produzidos são sentidos pejorativos e discriminatórios, como no excerto (46), já comentado.

Um exemplo disso é o excerto (63), onde o intérprete reforça sua representação sobre Língua de Sinais: como a Língua Portuguesa e Língua de Sinais ‘são línguas totalmente opostas’ (excerto (61)), então ao interpretar a partir da língua fonte, português,

para a língua alvo, LIBRAS, 'fica tudo ao contrário'. As expressões 'opostas' e 'fica tudo ao contrário' se apóiam numa relação sinonímica, demonstrando a concepção do intérprete sobre interpretação (é só fazer 'tudo ao contrário'), uma demonstração de quão necessários seriam conhecimentos lingüísticos, incluindo conhecimentos aprofundados de tradução e interpretação. Concepções como essa são uma comprovação dos riscos que a contratação aleatória, sem uma seleção adequada, podem trazer para a pessoa surda e para a faculdade: não só riscos, mas conseqüências indesejáveis, como a reprodução de práticas preconceituosas e discriminatórias e excludentes, baseadas em 'orientações' recebidas do(a) intérprete educacional.

Cabe analisar ainda, a confusa representação do(a) intérprete educacional ora como aluno(a), ora como professor(a) pode ser associada a um aspecto semiótico: sua localização no espaço físico da sala de aula: os(as) participantes da pesquisa posicionam-se, nas aulas expositivas, num canto lateral da sala, um pouco à frente da linha do(a) professor(a), e trabalham sentados(as), no mesmo plano horizontal dos(as) alunos(as) mas de frente para a turma assim como o professor. Trabalhar sentado(a) nem sempre é confortável pois inibe, de certa forma, a expressão corporal, mas essa posição é definida pelo tempo de trabalho seguido e pela modalidade da Língua de Sinais – viso-espacial – que exige o contato visual constante. Essa posição pode tentar o(a) intérprete a comportar-se como professor(a) dos(as) alunos(as) surdos(as), conforme palavras de um participante:

(66) Às vezes, eu sou tentado, sabe por quê? (...) tem coisas assim que você mesmo tem que explicar, porque o professor não vai parar pra detalhar tudo aquilo, entendeu? se você não explicar, depois o surdo vai perder.

O(a) intérprete sente-se muitas vezes no dever de explicar detalhes como a ortografia de alguma palavra, atitude essa justificada pelo temor de que as palavras do(a) professor(a) não sejam suficientes para que o(a) aluno(a) surdo(a) realmente aprenda: 'depois o surdo vai perder'.

Por outro lado, o fato de o(a) intérprete estar sentado(a) pode causar no(a) professor(a) a impressão de que aquela pessoa ali não passa de um(a) aluno(a) como os outros e essa impressão pode gerar comportamentos como o narrado no excerto (7): ora o(a) professor(a) pode ser levado a 'cobrar uma postura de aluno' do(a) intérprete ora pode imaginar que não há um intérprete presente, como ocorreu no fato narrado no excerto (25). O espaço físico ocupado pelo(a) intérprete talvez contribua para as relações

de poder entre o(a) professor(a), o(a) intérprete educacional e os(as) alunos(as) surdos(as), nas quais o(a) professor(a) se sente superior ao(à) intérprete, que por sua vez se sente superior ao(à) aluno(a) surdo(a). Mas o(a) aluno(a) surdo(a) está no mesmo plano horizontal do(a) intérprete, e esse(a) está ali para tornar a comunicação, as informações e os conteúdos acessíveis ao(à) surdo(a). Dessa forma, o(a) surdo(a) pode tratar o(a) intérprete como mediador da comunicação e das suas relações com o(a) professor(a).

Nosso propósito não é uma análise exaustiva, mas uma análise textual que nos permita vislumbrar representações e práticas sociais, o que pode nos guiar pelos caminhos dos discursos que subjazem textos e ações relativas à pessoa surda (ver Seção 4.6). Por meio das análises nesta seção, distinguimos dois discursos que orientam os agentes sociais envolvidos nesse contexto: o Discurso da Ignorância, que sustenta a reprodução de práticas preconceituosas, que ignoram a pessoa surda, suas necessidades e peculiaridades e ignoram também o(a) intérprete educacional, suas necessidades e suas funções. Esse discurso pode ser percebido pelas representações do Estado sobre o(a) intérprete de LIBRAS e sobre a pessoa surda, presentes no Decreto e na Portaria do Ministério da Educação, e pelas representações que os (as) participantes atribuem: ao(à) professor(a) sobre o(a) intérprete de LIBRAS e sobre a pessoa surda, ao(à) aluno(a) surdo(a) sobre o(a) intérprete e ao(à) intérprete sobre a IES, sobre o professor, sobre a pessoa surda e sobre si mesmo(a).

Outras representações consideradas positivas nessas mesmas relações constituem o que chamarei de o Discurso da Transformação, representações respeitadas que podem motivar práticas transformadoras de respeito e solidariedade para com o(a) intérprete e a pessoa surda, por parte das próprias pessoas surdas e por partes dos(as) agentes sociais ouvintes, o(a) intérprete educacional, os(as) professores, as IES e o Estado. Essas práticas inovadoras, por mais raras que ainda sejam, contribuirão para uma mudança no paradigma atual que não prevê a inclusão de todos, nos espaços acadêmicos e sociais; o movimento em direção ao paradigma da inclusão pode gerar a transformação baseada no conhecimento do outro, por meio de pequenas atitudes, da maneira de falar, da escolha de expressões respeitadas – pequenas atitudes e mudanças que podem impulsionar a sociedade para práticas mais humanas e mais altruístas do que as atuais.

4.5 – Significado Identificacional

Estilos são realizados em uma série de aspectos lingüísticos. Uma das maneiras de percebermos os estilos é por meio da categoria da modalidade. A modalidade é importante na construção/constituição de identidades, pois aquilo com que a pessoa se envolve é parte significativa do que ela é, portanto, as escolhas de modalidade nos textos podem ser consideradas como partes do processo de construção da própria identidade. A forma como a pessoa representa o mundo, aquilo com que ela se compromete, é parte de como ela se auto-representa, necessariamente em relação ao outro com quem interage – logo, as identidades são relacionais, quem a pessoa é constitui uma questão de como ela se relaciona com o mundo e com outras pessoas. As escolhas na modalidade são significantes não apenas em termos de identificação, mas também em relação à ação e à representação. (Fairclough, 2003)

Em narrativas ou argumentações, os(as) intérpretes educacionais identificam-se e apresentam a maneira como são ou supõem ser representados pelos atores sociais no contexto acadêmico: professores(as), alunos(as) surdos(as) e instituição. Nos excertos a seguir, considero os sentidos do processo identitário:

(67) tem uma professora que é muito gente boa, muito acessível, né, então, a relação tá boa, tá excelente.

(68) quando eu preciso pedir que o professor volte, né, o que ele tava falando, alguns professores não se recusam, entendeu, fazem isso com toda a boa vontade, um ou outro, as vezes, né, disfarça, finge que não entendeu, que eu perguntei que eu pedi pra voltar e quer tocar o barco pra frente, aí eu peço, “opa, opa, opa”, é...(risos), “por favor...”, é, e aí volta...

(69) outros não tão nem aí pro intérprete

(70) Os professores não entendem o que que é o surdo, não sabem o que é surdez

Essa relação pode ser harmoniosa, mas há relatos de tensões entre intérpretes e professores, como no excerto (7), quando o professor cobra da intérprete uma postura de aluno. Mas, em geral, o(a) intérprete educacional percebe que o que falta é o conhecimento: ‘os professores não entendem o que que é o surdo, não sabem o que é surdez’. Essa asserção traz um valor pressuposto, onde ‘não entender’ e ‘não saber’ é uma avaliação negativa de acordo com o sistema de valores da intérprete relativos à interpretação no contexto acadêmico. A falta de conhecimento pode levar o professor a

ignorar o(a) intérprete: ‘outros não tão nem aí’, avaliação também negativa sobre o(a) professor(a) que vê o(a) intérprete sempre ali, mas não se reporta a ele(a), nem se interessa em buscar saber sobre ele(a). O excerto (68) indica que alguns professores fingem não entender o pedido da intérprete, atitude que a força a chamar a atenção do professor (‘opa, opa, opa...por favor’), e aqui ela emite um duplo juízo de valor: àqueles que fazem o que lhes é solicitado pela intérprete, ela atribui um valor positivo, (‘com toda a boa vontade’), enquanto àqueles que fingem não entender o pedido da intérprete, ela atribui um valor negativo. Em ‘tem uma professora que é muito gente boa, muito acessível’, temos um processo relacional instituído pelo verbo ‘é’, pelo qual o participante estabelece uma relação amistosa com a professora, expressa pela asserção com juízo de valor, indicando que ser ‘acessível’ é desejável para os professores e que esta relação é ‘boa’ e ‘excelente’, sendo essas expressões relacionadas à forma como a relação ‘boa’ com uma professora ‘acessível’, é desejável (‘excelente’) para o(a) intérprete educacional.

Entretanto, as tensões podem levar o(a) intérprete a sentir-se com a obrigação de tomar um determinado tipo de atitude: ‘dia de prova também, já houve casos, assim, que eu tive que falar’ (ver excerto (3) da Seção 4.3, neste capítulo), diante do pedido do professor para que ela tomasse conta da turma durante uma prova para que ele pudesse sair. A intérprete sente-se no dever de esquivar-se de uma responsabilidade que não é sua. ‘Eu tive de falar’ demonstra que ela se vê obrigada pela circunstância a agir rapidamente e evitar possíveis problemas. Um outro participante também passou por situação semelhante, mas por outro motivo: ‘um professor que achava que eu tava dando cola pro surdo’ (ver excerto (8) da Seção 4.3, neste capítulo). Temos aqui um processo mental, no verbo ‘achar’; esse processo mostra um julgamento por parte do professor sobre o intérprete, que se sente obrigado a desfazer aquela avaliação negativa do professor: ‘se o surdo tivesse com dúvida numa palavra o surdo tinha que falar pra mim e eu tinha que falar pra ele [para o professor]’; ‘tinha de’ torna explícito o envolvimento do participante com a obrigação imposta pela atitude de desconfiança do professor. As identidades não-reivindicadas são contestadas, no caso da identidade de aluno atribuída pelo professor à intérprete e de sua reação à cobrança de uma postura de aluno (ver excerto (7) da Seção 4.3) no espaço da sala de aula. Novamente, em um fato semelhante, temos uma reação mais direta do intérprete diante da censura do professor (ver excerto (9)): “acha que eu vou tá dando cola pra ele, me respeita, eu sou intérprete profissional!”, onde o intérprete reivindica para si a identidade de ‘intérprete profissional’ contra a que estava sendo atribuída pelo professor, a identidade de transgressor, que

estaria se aproveitando de sua função para desautorizá-lo, facilitando a realização da prova para o aluno surdo, por meio da oferta das respostas ('dando cola').

O desinteresse dos(as) professores(as) em relação à pessoa surda e ao(à) intérprete pode também ser mitigado pela modalidade, como em: 'eles não tão assim muito interessados em saber' (ver excerto (14)) – pela palavra 'muito' percebe-se o grau de envolvimento atribuído aos professores pela intérprete, um grau baixo, já que 'muito' aqui pode significar 'muito pouco'. Esse pouco envolvimento não é desejável, num contexto onde se argumenta que a falta de conhecimento impede que os(as) professor(as) sejam mais solidários com surdos(as) e intérpretes educacionais. No excerto (23), outra intérprete reforça a gravidade da falta de conhecimento por parte dos professores em: 'teve professor que achou que a gente tava brincando de mímica na sala de aula'; temos aqui um processo mental, onde o professor imaginou, 'achou' que a interpretação de LIBRAS era mímica, numa clara demonstração de ignorância. Esse fato é narrado pela intérprete como indesejável e negativo, e confirmado pela continuidade do relato: 'foi um alvoroço na sala'. A atitude do professor provocou presumivelmente a revolta dos(as) alunos(as) surdos(as) e gerou um constrangimento geral: 'foi uma situação muito constrangedora pra todas as pessoas que tavam ali'. A intérprete faz uma asserção carregada de juízo de valor, avaliando como constrangedores os momentos que se seguiram à afirmação do professor, cuja postura foi considerada ruim não só pela intérprete como também por 'todas as pessoas que tavam ali' – todos, inclusive o professor perceberam de imediato que não ter conhecimento prévio pode ser ruim e constrangedor.

Outra participante, no entanto, é cautelosa quando opina sobre a função da instituição:

(71) pode ser uma responsabilidade da faculdade de estar informando aos professores, entendeu, falta isso né, a informação aos professores, que determinada sala, em determinado curso tem, né, dois ou três surdos, então aí, os professores quando chegarem na sala não se surpreenderem, entendeu, então tá faltando isso.

A cautela certamente se deve à posição da intérprete como funcionária da instituição, mas ela entende que a informação prévia evitaria surpresas e posturas inadequadas dos professores. A cautela em indicar de quem deve ser a responsabilidade na divulgação da presença e das características e necessidades da pessoa surda é vista em 'pode ser uma responsabilidade', em que a modalidade 'pode ser' indica o baixo

envolvimento da intérprete com a atribuição de responsabilidade, deixando em aberto outras possibilidades, a indicação de que a responsabilidade pode ser assumida por outros agentes que não a IES. A intérprete aqui se auto-representa como funcionária da faculdade, alguém que sabe o que deveria ser feito, mas não quer comprometer-se.

Os(as) participantes também acenam com a esperança de que aqueles professores que ignoram a pessoa surda e o(a) intérprete educacional espelhem-se naqueles que se interessam e buscam na pessoa mais próxima, o(a) intérprete, orientações para trabalhar com a pessoa surda em sala de aula. No excerto (19), o intérprete identifica uma preocupação considerada positiva no contexto: ‘alguns professores (...) se sentem mais preocupados’ – preocupação essa que se expressa na pergunta com tom de submissão: ‘perguntam como é que deve ser o tipo de trabalho’. Naquele instante, ele (o professor) dispõe-se a seguir as orientações fornecidas pelo(a) intérprete. O alto comprometimento do professor é percebido pela forma como ele aborda o intérprete: ‘como é que deve ser o tipo de trabalho’ – a obrigatoriedade de um trabalho é admitida pelo professor cuja pergunta é narrada pelo intérprete como positiva, sinal de interesse pelo trabalho. Nesse sentido de necessidade – o professor precisa de instruções para saber como trabalhar – o intérprete comporta-se como um consultor, dizendo o que o professor deve fazer, confirmando a obrigação: ‘você vai ter de falar devagar, também você vai ter que explicar’, ‘ele só deve entender o sentido da frase...’. ‘vai ter de’, ‘vai ter que’ e ‘deve’ definem os sentidos de autoridade, pelos qual o intérprete estabelece regras que o professor deve seguir ao longo do semestre, já que esse diálogo ocorre ‘antes de começar o semestre’. São asserções com modalidade deôntica que sugerem os valores que o(a) intérprete atribui ao(à) professor(a), ao indicar quais formas de agir são desejáveis em sala de aula – não só em relação ao(à) aluno(a) surdo(a), mas também em relação ao(à) intérprete, pois ‘falar devagar’ supõe ouvir com clareza e ter o tempo necessário para interpretar de modo claro, sem correrias. O intérprete se auto-representa como consultor sobre assuntos de surdez e educação de surdos e sente-se valorizado e respeitado por esse professor especificamente, num raro momento em que foi reconhecido. No excerto (72), esse mesmo intérprete afirma:

(72) às vezes é a falta de conhecimento dos professores, entendeu, às vezes o professor não utiliza uma didática correta, eh..., às vezes o professor fala muito rápido, eh... pra acompanhar você tem que ‘se matar’...às vezes o professor usa termos que ele não explica, só que eu sempre pergunto que que significa isso, que que significa aquilo, entendeu, pra, porque se não na hora da prova eles vão sentir prejuízo.

Algumas expressões aqui podem ser comparadas às orientações dadas ao professor: 'às vezes, o professor fala muito rápido', que é uma atitude indesejável, combatida na oportunidade que surgiu, pela instrução 'você vai ter de falar devagar' e 'às vezes o professor usa termos que ele não explica', que é uma atitude que motiva a admoestação 'também você vai ter que explicar'. Na constatação de que falta conhecimento aos professores, os intérpretes deixam-se identificar como pessoas capazes de prover informações, responsabilidade para a qual podem não estar preparados: 'a primeira experiência foi horrível, porque eu não sabia de muita coisa' (ver excerto (21)), conforme avalia um participante, com uma asserção com juízo de valor, que considera a própria falta de conhecimentos como sendo ruim. Nesse processo relacional, o(a) intérprete admite que sua relação com o(a) professor, que acreditou receber dele uma orientação segura, foi prejudicada porque ele 'não sabia de muita coisa', o que tornou essa experiência 'horrível'.

O(a) intérprete também se relaciona com o(a) aluno(a) surdo(a) a quem identifica e por quem é identificado, como podemos notar nos excertos a seguir:

(73)você é a voz daquela pessoa, entendeu, e assim, um erro de tradução ou outro acaba é, assim, atrapalhando todo o trabalho, deixando a desejar tudo que você fez anteriormente.

Interpretar num curso superior significa assumir responsabilidade, uma vez que o(a) intérprete educacional tem literalmente em suas mãos o sucesso ou o fracasso do(a) aluno(a) surdo(a), já que as palavras do(a) professor(a) chegam até aquele(a) aluno(a) através do(a) intérprete e esse torna-se 'a voz daquela pessoa'. Logo, um erro pode interferir na vida acadêmica do(a) surdo(a), o que justifica a ponderação do intérprete sobre a questão do 'erro de tradução': 'acaba(...) atrapalhando todo o trabalho'. Aqui, o intérprete identifica-se como uma peça-chave na educação superior para a pessoa surda e o erro é considerado ruim, pois pode 'atrapalhar' todo um trabalho e levantar dúvidas sobre esse mesmo trabalho: 'deixando a desejar tudo o que você fez anteriormente'. O erro de tradução é então indesejável.

O reconhecimento de sua responsabilidade no contexto acadêmico pode gerar no(a) intérprete educacional uma sensação de que está sendo injustiçado diante de algumas atitudes da pessoa surda que, se analisadas, podem ter uma motivação anterior ou atual. Voltemos aos excertos (29), (31) e (32), e localizemos algumas expressões autoritárias citadas ou deduzidas pelos(as) participantes: 'eles acham que o intérprete tem a obrigação...', 'você é obrigada' (expressão que se repete por três vezes na citação)

e 'eu sou uma intérprete, não uma escrava'. Nessas expressões, temos sentidos de autoridade, em processos relacionais, onde a relação intérprete-surdo(a) abala-se diante da imposição de obrigações não aceitas pelos intérpretes, nas palavras de uma participante: 'aí entrou o conflito, porque eu não aceitava' (ver excerto (31)). O contexto onde estão essas expressões pode ajudar na busca de motivações para uma atitude autoritária dos(as) alunos(as) surdos(as): no excerto (29), o intérprete argumenta que a pessoa surda tem na educação básica toda uma estrutura, inclusive professores em Sala de Recurso, o que gera nelas acomodação, posta em xeque na ascensão à educação superior: ali, 'é só o intérprete', e isso causa surpresa e desestabiliza, nas palavras do participante 'é um Deus-nos-acuda' e aquelas funções exercidas pelos profissionais que davam suporte ao(à) surdo(a) na educação básica são requeridas do(a) intérprete educacional. Aqui se dá um processo mental, no qual os surdos criam para o(a) intérprete uma posição que não é sua – isso indica o alto grau de dependência dos surdos em relação ao(à) intérprete: 'o intérprete tem a obrigação'.

Essa argumentação identifica a pessoa surda como autoritária e dominadora, já que os sentidos produzidos aqui são de autoridade. O mesmo acontece nos excertos (31) e (32), nos quais processos relacionais explicitados pelo verbo ser em: 'você é obrigada', são processos que afastam surdos(as) e intérprete, e esta sente-se pressionada como a parte mais fraca, que no caso 'não é preparada' para aquela função (ver excerto(31)) e aqueles, fortalecidos na posição de possíveis beneficiados por um serviço que não seria realizado com qualidade, e por isso investidos de seus 'direitos de consumidor', exigindo uma compensação, em forma de obrigatoriedade, de imposição para que a intérprete tivesse um alto envolvimento com eles e com suas atividades acadêmicas, inclusive exigindo sua presença para 'ajudar nos trabalhos'. A expressão 'você não é preparada' é uma asserção com juízo de valor, pela qual a intérprete é julgada conforme o sistema de valores dos(as) alunos surdos, e sua falta de preparação é classificada como indesejável e ruim, o que motivou a atitude extrema de imposição.

Mas a intérprete contesta essa posição em que os(as) alunos(as) a põem (submissa às suas exigências) e isso pode ser notado em: 'eu sou uma intérprete, não uma escrava'. Com essa asserção, a intérprete rejeita a identidade que, em seu entendimento, lhe foi atribuída – escrava, e reivindica uma outra identidade – 'sou uma intérprete'. A avaliação dos(as) alunos(as) surdos(as) não será contestada ou defendida aqui, pois este não é um espaço de julgamento. Na análise, constata-se o modo como os surdos identificaram esses dois participantes, que destoa da própria identificação que ambos fizeram de si. Essa análise mostra a tensão que pode surgir nessa relação diária e

nos permite examinar como as identidades são contestadas e negociadas nesse contexto.

A tensão nessas mesmas relações certamente contribui para a constituição da identidade do(a) intérprete educacional. Nos excertos (74) e (75), uma participante expressa, de acordo com suas impressões dessa relação, construídas ao longo de quase três anos de trabalho como intérprete educacional, portanto de convivência diária, algumas formas pelas quais os(as) surdos(as) universitários identificam o(a) intérprete:

(74) eles se despreocupam, assim, acha que a gente é robô, e acha que a gente pode 'tá em todos os momentos.

(75) porque a gente sofre os conflitos disso, porque muitas vezes nós somos olhados como a bengala do cego, que ele precisa, né, a cadeira de rodas para o deficiente físico, que não consegue andar. O surdo acha que o intérprete, ele é um objeto, que ele precisa, ele tem que 'tá na hora que ele quer, ele não sabe que o intérprete, ele é uma pessoa, um ser vivo, que tem os seus problemas, que tem suas, os seus objetivos, os seus sonhos, suas alegrias, suas tristezas, que tem sua família pra cuidar, que tem, é, uma casa pra cuidar, e que tem outras coisas pra fazer.

Algumas expressões se destacam aí, e são indícios de como, sob a ótica do(a) intérprete, os(as) surdos(as) o(a) identificam: 'acha que a gente é robô' e 'acha que a gente pode tá em todos os momentos'. Aqui, do ponto de vista de uma intérprete, os(as) surdos(as) identificam o(a) intérprete educacional como uma máquina, 'um robô' que não se cansa, que pode estar disponível nos momentos em que eles(as) precisarem e quiserem. Segundo a intérprete, 'eles se despreocupam' porque 'acha(m)' que o(a) intérprete estará ali sempre que for chamado(a), nos horários que forem mais convenientes para eles(as), sem se preocuparem se o(a) intérprete terá de desmarcar seus compromissos, ou de faltar ao trabalho, porque certamente ele(a) 'pode'. Essa não é uma possibilidade posta pelo(a) intérprete, mas pela pessoa surda – e aí pode haver uma relação de poder, de desejar 'controlar o 'robô' e utilizar seus serviços 'em todos os momentos'. Essa posição dos(as) alunos(as) surdos(as) é ruim do ponto de vista da intérprete, indesejável, já que considera o(a) intérprete como alguém a serviço deles(as), e isso mostra a avaliação da participante, que sugere ser negativa a comparação do(a) intérprete com uma máquina, o que desumaniza este(a). A asserção com juízo de valor 'o surdo acha que o intérprete, ele é um objeto, que ele precisa, ele [intérprete] tem que

tá na hora que ele [surdo] quer’ também mostra um processo mental, no verbo ‘acha’ cujo agente é ‘o surdo’, que age guiado por suas percepções e pode identificar o(a) intérprete como ‘um objeto que ele precisa’, e um objeto, portanto, não-humano, que ‘tem que tá na hora que ele quer’. Os sentidos produzidos aqui são novamente de autoridade, ‘tem que tá’ indica uma obrigação, e marca o envolvimento do(a) surdo(a) com essa obrigação, ou imposição de obrigação. Neste ponto, a intérprete exprime seu ressentimento em ser tratada como um objeto pela pessoa surda, ‘porque muitas vezes nós somos olhados como a bengala do cego, que ele precisa, né, a cadeira de rodas para o deficiente físico, que não consegue andar’ – numa relação de objeto-usuário, na qual bengala está para cego assim como cadeira de rodas está para deficiente físico, assim como intérprete está para pessoa surda.

A intérprete identifica a pessoa surda como insensível e dominadora, já que trata o(a) intérprete quase como um objeto de uso pessoal: ‘o surdo acha que o intérprete, ele é um objeto, que ele precisa’. Ao contestar essa identidade atribuída pelos(as) surdos(as) ao(à) intérprete, a participante reivindica para si outra identidade: “o intérprete, ele é uma pessoa, um ser vivo, que tem os seus problemas, que tem suas, os seus objetivos, os seus sonhos, suas alegrias, suas tristezas, que tem sua família pra cuidar, que tem, é, uma casa pra cuidar, e que tem outras coisas pra fazer.” Em oposição a ‘robô’, a intérprete apresenta ‘uma pessoa, um ser vivo’, e descreve, por meio de adjetivos abstratos, sentimentos e emoções que não têm outra natureza, senão a humana: ‘problemas’, ‘objetivos’, ‘sonhos’, ‘alegrias’ e ‘tristezas’, além de outras pessoas com as quais o(a) intérprete tem um dever mais imediato, como ‘família’. Em oposição a ‘tem que tá na hora que ele quer’, a intérprete enumera vários compromissos: ‘família pra cuidar’, ‘uma casa pra cuidar’ e ‘outras coisas pra fazer’. A disponibilidade requerida pelo(a) aluno(a) surdo(a) fica restrita ao momentos em que não se está cuidando da família, nem da casa, nem fazendo outras coisas. Nas palavras da intérprete, o(a) surdo(a) ignora os compromissos e até mesmo a humanidade do(a) intérprete: ‘ele não sabe’ – não sabe ou não quer entender, devido ao alto grau de dependência?

Tratando-se de contexto acadêmico, surge novamente a problemática da falta de conhecimento e do despreparo da instituição. Com mais recursos humanos e materiais, talvez o(a) intérprete não fosse posto(a) em xeque, tendo de sempre escolher entre atender seus compromissos ou atender a pessoa surda. No horário de trabalho, essa indagação não se justifica, mas o que dizer das atividades extra-classe, em horários diferentes dos acordados em contrato?

Uma identidade mais humana é reivindicada e busca estabelecer-se. A avaliação implícita é de uma postura não desejável da pessoa surda, que ignora o ‘ser vivo’ que lhe

facilita a comunicação, identificando-o(a) como um(a) serviçal ou um objeto inanimado. Segundo a intérprete, essa é uma tensão sofrível: ‘a gente sofre os conflitos disso’.

Não são conflitos armados ou explícitos que rompem relações, mas conflitos silenciosos, muitas vezes travados no interior do(a) intérprete educacional, que tem sobre os ombros a responsabilidade de intermediar, além da comunicação, as relações entre surdos(as) e professores, entre os surdos e a Língua Portuguesa, as relações e diferenças culturais, além das lingüísticas, sua função primeira em sala de aula. Esses conflitos podem trazer sofrimento e crise de identidade: o(a) intérprete pode ser tentado a imaginar-se no lugar da pessoa surda, e a sentir sua dependência forçada por uma questão biológica, sentimento esse imediatamente substituído pela lembrança de seus compromissos, do momento da assinatura do contrato com a IES e da carga horária remunerada, voltando novamente seu pensamento para a situação enervante e humilhante que é olhar para bocas mexendo-se rapidamente e não reagir por não entender. Esse conflito interno foi relatado em uma conversa informal, mas foi marcante e útil para compreender o motivo desse sofrimento, que se não rompe, pode desgastar aos poucos a relação entre o(a) intérprete educacional e os(as) alunos(as) surdos(as). Novamente, o desconhecimento, talvez suavemente percebido na asserção categórica ‘ele não sabe’, pode ser a causa de tensões e conflitos dessa natureza. Onde há o diálogo aberto e a compreensão de ambas as partes, certamente as diferenças são minimizadas e atenuadas.

Algumas pistas de como o(a) intérprete representa a pessoa surda podem ser verificadas nos excertos a seguir:

(76) o surdo geralmente não gosta de ler em português

(77) ele me traz quase todos os dias, né, palavras, palavras, “perguntar o significado”, então eu digo “eu sou o dicionário de vocês” (risos), então eu falo assim “eu cara dicionário”, então “eu sou o dicionário de vocês”, então eu cheguei a falar assim “o intérprete, além de interpretar, ainda tem que dar uma de dicionário!”

A questão lingüística volta à nossa discussão, agora com uma modalidade que indica uma crença arraigada entre os profissionais que atuam na área da surdez: a aversão da pessoa surda à língua portuguesa, ‘geralmente’. Essa crença pode ser ou não confirmada, já que cada pessoa surda é um indivíduo e seu contato com a Língua Portuguesa, e seu apreço por ela será correspondente às suas experiências de contato ou exposição a essa língua. Se a pessoa surda tem traumas de infância e adolescência

causados por situações desagradáveis em sala de aula ou fora dela, por certo não se sentirá muito à vontade diante de textos acadêmicos, sensação que também pode ser experimentada por alunos(as) ouvintes que não têm o hábito da leitura e da escrita. Essa pode ser uma asserção com modalidade epistêmica, onde o envolvimento do(a) intérprete com a verdade é alto e pode indicar que sua identidade se estrutura sobre algumas crenças baseadas em pré-concepções ou pré-conceitos que lhe darão uma visão limitada do potencial da pessoa surda – o que inclusive pode afetar a maneira como ele(a) interpreta. As afirmações de intérpretes sobre aspectos relacionados à leitura, escrita e atitudes das pessoas surdas em relação à Língua Portuguesa (ver excertos (39) e (46)) revelam um fenômeno interessante e inesperado na concepção do projeto de pesquisa.

Na seleção dos(as) participantes (ver Seção 3.4.3, último parágrafo), o cuidado para trabalhar apenas com pessoas cuja profissão fosse a interpretação em tempo integral, visava eliminar a possibilidade de as impressões e percepções sobre a pessoa surda e sobre a interpretação num contexto educacional serem motivadas por concepções alimentadas por outra profissão. Em especial, cuidou-se para não incluir na pesquisa, participantes que trabalham ou já trabalharam como professores de surdos. Esse cuidado pretendia expurgar possíveis avaliações carregadas de crenças recebidas e assimiladas em situações de sala de aula, onde o(a) participante tivesse construído conceitos equivocados sobre a relação problemática dos(as) alunos(as) surdos(as) com a Língua Portuguesa (justificada pelo conhecimento superficial e limitado de Língua de Sinais por parte dos(as) professores(as) e pelas metodologias carregadas de discriminação aplicadas no ensino de português para surdos e não pela incapacidade ou incompetência das pessoas surdas). Entretanto, as percepções e afirmações sobre a pessoa surda e sua relação com a língua portuguesa apresentam-se tingidas com um tom de censura quanto às formas desses indivíduos lidarem com a leitura, a escrita e a compreensão do português. Tais percepções e afirmações encontradas nas falas de alguns participantes assemelham-se às constantes em relatos e conversas informais entre professores de surdos. As possíveis explicações para esse fenômeno podem ser o contato entre intérpretes e professores de surdos que são, quase sempre, chamados de intérpretes (embora nem sempre conheçam em profundidade a Língua de Sinais nem tenham condições de expressar-se espontaneamente e naturalmente nessa língua) ou pelas representações discriminatórias que circulam na sociedade ouvinte em relação à pessoa com surdez.

A asserção bem-humorada no excerto (77) não questiona a curiosidade do(a) surdo(a) em questão, mas sugere que determinadas perguntas podem ser consideradas

não como uma demonstração de poder e autoridade, mas como um esforço rumo à descoberta de novos horizontes. Se a Língua Portuguesa pode representar um obstáculo para a pessoa surda, o desejo de aumentar o vocabulário nessa língua pode significar a coragem e o desejo de superá-lo. A intérprete se auto-representa de maneira descontrainda como um dicionário, assumindo sua identidade de tradutora e reconhecendo-se útil, enquanto identifica a pessoa surda como capaz de buscar seu próprio desenvolvimento:

(78) isso assim é uma coisa que marca, esse sentir do desenvolvimento deles, do interesse deles, entendeu, que a gente tá sempre junto, vamos à biblioteca, né, fazer trabalho juntos, estudar juntos, entendeu, então tem sido, está sendo bacana.

No excerto (77), temos algumas interferências da Língua de Sinais na estrutura do português, normais para uma entrevista cujas duas participantes eram intérpretes de LIBRAS (pesquisadora e participante). O excerto (78) é a continuidade do excerto (77) e reflete a impressão da participante, que avalia como positivo o interesse da pessoa surda: 'é uma coisa que marca', uma asserção com juízo de valor, por meio da qual a intérprete expressa o impacto dessa atitude em si mesma. Estar junto aos alunos surdos é considerado desejável, um processo relacional onde a relação entre intérprete educacional e surdos é tomada como boa, 'bacana'. O envolvimento da intérprete pode ser justificado pela sua experiência familiar com um parente surdo.

(79) na verdade, são meus amigos, eles me vêem assim de uma forma bastante benéfica, né, assim, eles me vêem como profissional e também, ao mesmo tempo, como amigo. E isto é o que faz o trabalho fluir bastante porque é muito difícil você trabalhar com uma pessoa quatro anos da sua vida e você não ter intimidade, ser aquela coisa fria, aquela coisa profissional, e acaba que o seu emocional, ele se deixa levar por algumas coisas e, às vezes, tanto a razão quanto a emoção ela faz com que o trabalho melhore: a razão pelo conhecimento e a emoção pelo fato de você tá ajudando uma pessoa.

Nessa relação aluno(a) surdo(a)-intérprete educacional, há também espaço para amizade. Segundo o participante, ele é considerado pelos alunos tanto como

'profissional' quanto como 'amigo', o que é positivo pois 'faz o trabalho fluir bastante', o oposto de 'aquela coisa fria, aquela coisa profissional'. Ele valoriza muito o aspecto emocional e avalia que 'trabalhar com uma pessoa quatro anos de sua vida' sem ter intimidade com ela 'é muito difícil'; essa é uma avaliação que está carregada de juízo de valor, indicando que a intimidade (aqui entendida como amizade) é desejável de acordo com o sistema de valores desse intérprete. A amizade é considerada importante, útil e desejável, para que o trabalho possa 'fluir'. Essa avaliação identifica o(a) intérprete como alguém mais preocupado em 'ajudar' que em ser profissional, postura que pode 'ser aquela coisa fria', ao contrário daquela que 'faz o trabalho fluir bastante'. Permanecer trabalhando com um(a) mesmo(a) aluno(a) ou com um mesmo grupo de alunos(as) pode ser 'difícil' se não há amizade. O intérprete julga conforme valores pressupostos: trabalhar visando apenas o lado 'profissional' é considerado 'aquela coisa fria', assim como trabalhar por um longo tempo com a(s) mesma(s) pessoa(s) sem amizade é 'muito difícil' numa relação antonímica em que trabalhar visando o lado emocional é muito fácil e 'faz o trabalho fluir bastante'. O sentimento de ajudar e a preferência pelo estabelecimento de intimidade com os alunos identifica o(a) intérprete como amigo(a) dos alunos surdos, o que pode em algum momento interferir em seu trabalho; quando ele estiver diante de alguma situação que exija uma postura mais profissional ele(a) pode se 'deixar levar por algumas coisas'. A pessoa surda aqui é identificada como alguém com quem se pode estabelecer e manter a amizade, caracterizando a relação acadêmica como uma relação entre amigos.

O(a) intérprete educacional também pode identificar o(a) aluno(a) surdo(a) de outras formas e isso vai afetar a maneira de ele identificar-se, de construir sua identidade social, de estabelecer sua identidade no contexto acadêmico. Veja os excertos:

(80) o fato de ter um intérprete na faculdade, né, então os surdos se sentem mais seguros, né, eles se sentem seguros, com certeza, então se, depois que tem o intérprete, eles têm acessibilidade, né, porque onde eles não podem, se eles não conseguem, né, se comunicar sozinhos eles já sabem que tem o intérprete com quem eles podem contar.

(81) o surdo ele tá tentando se integrar, tá tentando lutar também pelo espaço dele, e ele tá certo, né, eu acho assim muito interessante.

No excerto (80), a intérprete se identifica como alguém que transmite segurança para os alunos surdos, porque se há obstáculos no contexto acadêmico, eles 'podem contar'

com o(a) intérprete educacional. Essa posição mostra o(a) intérprete como herói que vence todas barreiras de comunicação: ‘onde eles não podem, se eles não conseguem se comunicar’ há uma solução: ‘eles já sabem que tem o intérprete com quem eles podem contar’. A questão da segurança remete à idéia de que a falta de comunicação pode gerar insegurança, dirimida com a presença do(a) intérprete, o que é desejável – um valor pressuposto dentro do que tem sido discutido até aqui. Essa visão parece opor-se ao excerto (81), mas não o faz porque no excerto (80) a pessoa surda não é identificada como alguém acomodado, apenas como alguém ‘sozinho’ e inseguro. Esse excerto traz uma avaliação positiva da postura das pessoas surdas que lutam por seu espaço e tentam integrar-se – o que é desejável, se estamos tratando de educação superior, onde todos têm de buscar seu espaço, inclusive no mercado de trabalho, o que certamente é uma das motivações de quem procura a educação superior. Essa avaliação identifica o(a) intérprete educacional como torcedor(a), pois ele(a) tem participação na preparação e no incentivo das pessoas surdas.

Na expressão de suas impressões sobre o seu trabalho, os(as) intérpretes educacionais manifestam as identidades que constroem para si, com valores expressos nos textos que produzem:

- (82) Ah... representa... assim, um... é... gratificante, representa muito, eu tô contente de tá ali, né, colaborando com eles, então representa muito, muito.
- (83) Você não é aluno, nem professor, nem nada (risos) é estranho!
- (84) o intérprete ele não é visto assim nem como funcionário do administrativo nem como funcionário da educação, sabe, onde eu trabalho, ele é visto assim...
- (85) desde que os surdos, não haja uma reclamação dos surdos, é..., é... a gente é quase que invisível na faculdade.
- (86) Eu sou intérprete, eu não sou aluna, não sou professor, entendeu? Mas assim, eu tô ali se alguém precisar de alguma coisa, tô disponível, mas nunca esquecendo que eu sou profissional da faculdade e sou intérprete, nada mais que isso; nem aluno, nem professor!(risos)
- (87) o intérprete, ele tem que, ele tem que ser ágil, ele tem que, ele tem que ter um pouco de psicologia, e tem que ser firme nas suas coisas e tem que tá trabalhando seu emocional assim.... diariamente, 24 horas por dia, porque além desses probleminhas internos, né, da sala de aula, no local de trabalho,

aí, você tem que conciliar, tem que separar, os da sua casa, dos seus pessoais e assim sucessivamente.

A intérprete avalia seu trabalho e as maneiras de lidar com ele (excerto (87)), como em: 'tem que ter um pouco de psicologia, e tem que ser firme nas suas coisas e tem que tá trabalhando seu emocional assim... diariamente, 24 horas por dia'. É desejável que o(a) intérprete aja como psicólogo(a), o que mostra os valores que ela julga ser compatíveis com a profissão, quais sejam a agilidade, o controle emocional constante e a firmeza. No foco das tensões entre professores e alunos surdos, com a responsabilidade de acertar sempre em sua tradução, sofrendo com os conflitos que surgem em sua relação com os professores e com os surdos com os quais trabalha, sobrecarregado(a) às vezes e mal remunerado(a), o intérprete educacional tem mesmo de ter muito controle emocional, talvez até um suporte de uma médica, pois sempre interpreta sozinho(a), muitas vezes por horas seguidas – o desgaste não é só físico, é também emocional. Além dos conflitos e tensões do trabalho, há ainda os 'probleminhas internos, da sala de aula, do local de trabalho' que identificam essa atividade como sendo uma profissão como outras, cujos desafios e os imprevistos que surpreendem e fazem refletir sobre as práticas são vistos como 'probleminhas', que certamente competem com os demais problemas e desafios externos, de caráter familiar e pessoal.

Essa avaliação minimiza a angústia da percepção de como o(a) intérprete é visto(a) dentro da faculdade: '... a gente é quase que invisível na faculdade'. A semi-invisibilidade identifica o(a) intérprete com a metáfora da vassoura (ver excerto (57)), com um objeto que não pode faltar, 'desde que não haja uma reclamação dos surdos' – o que é uma condição: se houver alguma 'reclamação dos surdos' imediatamente o(a) intérprete será lembrado(a). Trabalhando dentro da normalidade, ele(a) passa despercebido todos os dias por coordenadores e diretores; sua presença não é notada. Essa também é uma metáfora muito freqüente na tradução (Venuti, 1995), pois o tradutor raramente é citado. Os excertos (83) e (84) mostram intérpretes considerando como 'estranho' a forma como são vistos dentro da faculdade; são asserções com juízo de valor, onde os intérpretes tomam como indesejável essa insegurança na constituição identitária, em parte motivada pelo tratamento que recebem das IES. Ao avaliar negativamente o tratamento das instituições, os intérpretes também sugerem que não há clareza em seu relacionamento com as IES, o que contribui para a sensação de insegurança. Não se enquadrar em um grupo dentro da faculdade é avaliado como 'estranho', indesejável, ruim. O(a) intérprete aqui se identifica como alguém em constante crise, socialmente deslocado, sem um espaço próprio. No excerto (86), a participante já

demonstra estar segura de seu lugar: 'sou profissional da faculdade e intérprete', uma identidade que ela reivindica para si, e indica um amadurecimento maior, talvez justificado pelos anos atuando nessa área.

Perguntada sobre seu trabalho como intérprete educacional, a intérprete emociona-se (excerto (82)) e julga suas próprias impressões sobre seu trabalho: 'é gratificante' – é um trabalho cuja avaliação é positiva, porque 'tá ali colaborando com eles' representa muito para a intérprete. Mais uma vez, ajudar é uma das motivações dos(as) intérpretes educacionais e isso pode identifica-los positivamente, pois se mostram humanos, solidários com o semelhante, mas pode soar negativamente, como se estivessem numa situação melhor do que as pessoas surdas e por isso, por representarem a pessoa surda como 'inferior' ou 'necessitada' sentem-se bem em ajudá-la – essa identificação pode remeter à idéia da interpretação envolvido em uma auréola de caridade. Se a caridade mover o(a) intérprete educacional, ele(a) será um bom profissional? Onde estará o ponto de equilíbrio?

Os(as) intérpretes educacionais identificam-se de várias formas nos textos. Observando-se as diferentes situações que cada um(a) dos(as) participantes vive diariamente, pode-se descobrir algumas identidades sociais comuns: a identidade crítica, que percebe a falta de conhecimento e aceita ajudar, assumindo uma posição para a qual nem sempre estão preparados e a de um consultor sobre surdez, educação de surdos, peculiaridades lingüísticas e culturais e interpretação de LIBRAS. Essa identidade crítica pode ser encaixada no Discurso da Transformação, ressaltando-se que o(a) intérprete que se identifica com esse Discurso não pode ignorar as implicações sociais de sua prática, suas atribuições, todos os conhecimentos científicos e técnicos que são exigidos para o bom desempenho de sua função. Essa identidade compete com uma identidade preconceituosa, que apresenta falhas em sua constituição, como uma crise sobre sua atuação em sala de aula, uma ênfase no paternalismo e na filantropia e uma reprodução de representações estereotipadas em atitudes, e também no vocabulário usado para referir-se à pessoa surda em todos os aspectos. Essa identidade pertence ao Discurso da Ignorância. A análise fornece elementos para notar que os(as) participantes oscilam entre uma e outra identidade, em parte por falta de preparo, em parte pelos preconceitos aos quais estão expostos diariamente, convivendo em uma sociedade excludente.

4.6 – Prática social e poder

A análise dos significados acional, representacional e identificacional nos documentos formais e nas entrevistas subsidia a análise da prática social em questão.

Nessa análise, busca-se entender o discurso numa construção reflexiva sobre a prática; como um momento da prática social, o discurso interioriza os outros momentos, quais sejam as atividades materiais, os fenômenos mentais e os processos e as relações sociais.

A relação entre a prática social em questão e o poder é o foco desta seção. A interpretação de LIBRAS na educação superior faz parte de um processo social recente, no qual questões como acessibilidade e inclusão estão em destaque. O movimento de acolhimento do outro surge como uma alternativa em uma sociedade cada vez mais egoísta e egocêntrica, onde o interesse pessoal está acima de tudo. O discurso 'politicamente correto' é o discurso do respeito às diferenças, e até mesmo textos legislativos seguem essa tendência. Fairclough chama-a de 'democratização' do discurso, que é "a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e lingüístico dos grupos de pessoas" (trad. 2001a: 248). Pessoas com deficiência, antes consideradas como um fardo e um estorvo na sociedade, são contempladas por leis e decretos (ver Seção 2.1, Cap. II). Porém, a simples publicação de leis favoráveis à pessoa com deficiência não é capaz de mudar em profundidade as representações discursivas que estão arraigadas no imaginário coletivo e que determinam as interações sociais com essas pessoas, interações que fluirão conforme a identidade que lhes é atribuída. Um detalhe, que se submetido às lentes da ADC torna-se relevante, é a forma como esses textos são redigidos, cujo significado preconceituoso está mascarado em nível textual, por meio de modalidades, pressuposições, vocabulário e relações sintáticas e semânticas. Na Parte A deste capítulo, a análise traz à tona esses 'detalhes' implícitos no Decreto e na Portaria, nos excertos que são analisados. A reprodução de práticas excludentes é reforçada em documentos cujo objetivo devia ser beneficiar a pessoa surda. Eis aí o primeiro participante no processo de inclusão da pessoa surda na educação superior: o Estado, através das autoridades educacionais, representantes do poder público. A abertura da educação superior sugerida nesses documentos (Decreto e Portaria), por meio da oferta de acessibilidade é superficial – e os dados comprovam isso.

O segundo participante do processo social em foco são as IES. A oferta da educação superior é de sua responsabilidade e, tratando-se de instituições particulares, um fator será decisivo: no sistema capitalista, os lucros determinam os gastos. Diante de uma previsão de gastos que não traga lucros o mais rápido possível, por mais relevante que seja o projeto, ele é questionado. Historicamente, apesar da mobilização de organizações internacionais em prol dos direitos das pessoas com deficiência, a elas é conferido um *status* diferenciado, ora representados como subumano, ora representados como semideuses. Tais representações subjazem a práticas discriminatórias, como, por exemplo, as questionadas na análise dos dados. Em uma das visitas a uma das

instituições, uma colega intérprete, cujo namorado surdo é aluno da referida instituição, explicou que algumas faculdades particulares em Brasília negaram matrícula a alunos(as) surdos(as) recentemente, alegando não poderem oferecer serviços de interpretação. Esses fatos foram noticiados e quando a denúncia veio a público, o Ministério Público, diante da insistência das instituições em não oferecer acessibilidade, multou e obrigou as IES a providenciar intérpretes para os(as) calouros(as) surdos(as). Nesse contexto, foi feita minha pesquisa.

Se a responsabilidade da contratação é das IES, a solução seria pressioná-las para que cumprissem a Lei, apesar de suas lacunas e falhas. Porém, o poder de contratar é delas. Segundo Fairclough, poder é a “capacidade de assegurar resultados onde a realização desses resultados depende da ação de outros” (2003: 41) e nesse sentido é também disponível a diferentes atores sociais de forma assimétrica. (ver Seção 1.2.1.3, Cap. I, para uma discussão mais detalhada). O resultado esperado no processo de inclusão de pessoas surdas na educação superior é que elas tenham acesso a uma formação que seja valorizada no mercado de trabalho e possam estar melhor preparadas para alcançar cargos mais altos e viverem dignamente com remuneração justa, tendo assim, acesso também a bens culturais e ao lazer. Mas, se às IES cabe assegurar que esses resultados sejam alcançados, elas deverão disponibilizar pessoas para a realização desses resultados. A capacidade de assegurá-los não lhes falta, falta o conhecimento do corpo discente para que esses resultados de fato aconteçam. O poder de assegurar a presença do(a) intérprete na educação superior é posto pelo Estado nas mãos das IES – mas o Estado somente ‘manda fazer’, não ‘diz como’. A falta de definição do que é um(a) intérprete de Língua de Sinais e de qual deve ser o seu perfil concorre para os desmandos que acontecem atualmente com as pessoas surdas e, conseqüentemente, com as pessoas que atuam como intérpretes de LIBRAS no contexto acadêmico. É bem verdade que não há ainda uma formação acadêmica e técnica adequada para esse(a) profissional – o participante-chave desta dissertação, submetido a relações de poder assimétricas, nas quais pode ser o dominado, mas por vezes assume a dominação. Esse participante relaciona-se e apresenta-se bem próximo ao quarto participante, também fundamental nesta dissertação – o(a) aluno(a) surdo(a).

As relações sociais entre surdos e intérpretes são marcadas, em primeiro lugar, pelo conhecimento da Língua de Sinais – se ambos falam a mesma língua, estabelece-se uma relação amistosa, que pode evoluir para a amizade, o que acontece em muitos casos entre intérpretes educacionais e surdos(as) universitários. O nível de conhecimento da Língua de Sinais e o envolvimento do(a) intérprete com a comunidade surda determinarão uma relação mais distante ou mais próxima – que chega à cumplicidade. A cumplicidade é

ambivalente: é fortalecedora, em situações nas quais o(a) aluno(a) surdo(a) precisa de um incentivo, precisa comunicar questões particulares ao professor ou discutir problemas pessoais com um colega ouvinte que possa ajudá-lo; é enfraquecedora, quando o(a) aluno(a) precisa ter autonomia para tomar uma decisão relativa a trabalhos em grupo, por exemplo, e é ‘ajudado’ pelo(a) intérprete, que subtrai-lhe a oportunidade de ser independente ou às vésperas de uma avaliação, quando o(a) intérprete, por ‘pena’, lhe passa as repostas ou fala além de sua sinalização (a interpretação LIBRAS-Português) num seminário, o que lhe aumenta a nota, sem que ele (o(a) surdo(a) tenha merecido.

Essa relação é explicitada na matéria “Ética de Interpretação em Língua de Sinais para as pessoas surdas”, veiculada na Revista da Feneis, número 15, de Julho-Outubro de 2002, uma revista que publica matérias, reportagens e notícias de interesse da comunidade surda. Há aí um pressuposto: se é necessário falar sobre ética, está implícito que nessa relação entre intérpretes e surdos(as) ocorram posturas inadequadas, tanto da parte dos(as) intérpretes – certamente expostos durante o trabalho, como da parte das pessoas surdas – segundo a ótica da Revista, envolvidas como parte interessada nessa atividade, mas falhos nessa relação, o que justifica a necessidade de alguma instrução ética no uso dos serviços de interpretação de Língua de Sinais. O item 2 da matéria levanta uma questão polêmica: as críticas aos(às) intérpretes de Línguas de Sinais:

2. No caso de querer criticar o Intérprete de Língua de Sinais por seu trabalho, primeiro apresentar a sua crítica diretamente ao intérprete em particular.

Aqui, o(a) intérprete tem o direito de tomar conhecimento de críticas relativas ao seu trabalho de maneira discreta, o que protege sua identidade social diante de ouvintes e surdos; o procedimento considerado ético ao criticar o trabalho do(a) intérprete de Língua de Sinais é tecido pela relação semântica entre as expressões “primeiro”, “diretamente” e “em particular”, em oposição implícita a “por último”, “indiretamente” e “em público”. Já a orientação para que a crítica não aconteça, emerge da condição “no caso de querer criticar”, oração subordinada posicionada antes da principal, estabelecendo uma condição para que a oração principal se realize, ou seja, há aí uma relação de condição para que se apresente a crítica: ela depende da vontade, do querer criticar. Essa relação demonstra uma tensão. Ao colocar a condição antes do tema, se faz um alerta à crítica gratuita, gerada pelo simples desejo de criticar, sem nenhuma motivação concreta, justificadora. Esse relato transfere o ônus da crítica à pessoa surda, isentando o(a) intérprete de possíveis posturas ou procedimentos que possam justificar questionamentos. A relação

intérprete educacional-aluno(a) surdo(a) pode ser abalada por uma atitude comum às pessoas surdas falantes de Língua de Sinais diante de pessoas que se auto-intitulam intérpretes e não são sequer proficientes na mesma: a crítica franca. É enganoso pensar que todas as críticas são coerentes e equilibradas – há críticas infundadas e maldosas – mas não se deve generalizar todas as críticas como sendo destrutivas ou construtivas. Há que se ponderar, e essa atitude pode melindrar uma relação intérprete-surdo(a) no contexto escolar, numa sociedade onde ‘não ter’ é sinônimo de ‘não ser’, onde quem tem a capacidade de ouvir, tende a sentir-se superior a quem não ouve. Nos itens 3 e 8, outro aspecto dessa relação é evidente:

3. Assumir sua responsabilidade na hora da interpretação, interromper o palestrante ou professor e pedir explicações por si mesmo, o intérprete só interpretará.
8. Nunca utilizar o Intérprete de Língua de Sinais como caderno de notas, agenda ou lembrete. É o surdo que deve lembrar-se de seus compromissos.

A transferência das atribuições e obrigações de um aluno comum é feita, muitas vezes, pelo(a) aluno(a) surdo(a) ao(à) intérprete educacional; a pessoa surda pode ser tentada a aproveitar-se do mediador de sua comunicação e manipulá-lo segundo seus interesses. Mas a revista afirma que o(a) surdo(a) pode pedir explicações por si mesmo e o intérprete ‘só interpretará’. O(a) surdo(a) é considerado uma pessoa autônoma, capaz de responsabilizar-se por seus compromissos, enquanto o(a) intérprete é posto em seu lugar, sem o dever de guardar datas e horários, por exemplo, para socorrer o(a) aluno(a) surdo(a) distraído(a). Essa representação da pessoa surda lhe confere o poder de transformar sua prática, e agir em busca de sua autonomia, o que, certamente, provocará mudanças, não só nos(as) intérpretes, como também nas pessoas que com ele convivem.

Outros itens relevantes para a discussão são os seguintes:

13. Requerer que o intérprete de Língua de Sinais tenha formação e qualificação contínuas
14. Saber que uma boa cooperação com o Intérprete é benefício a todos os interessados
15. Lutar pela remuneração justa do trabalho do intérprete seja em particular, empresa ou instituição

No item 13, às pessoas surdas é atribuído o direito e o dever de requerer profissionalismo e competência do(a) intérprete que as acompanha, enquanto o(a) intérprete é posto como alguém em constante crescimento, em busca de aperfeiçoamento. Essa é uma outra reivindicação da comunidade surda: o direito de exigir qualidade; essa reivindicação pode ser considerada positiva, pois credita ao(à) intérprete a capacidade de tornar-se um(a) profissional respeitado, o que nem sempre é compreendido pelas pessoas que atuam como intérprete educacional, cuja leitura dessa atitude é mesquinha e redutora. Já houve menção desse aspecto no item 2, em relação à posição tomada diante de críticas, geralmente, de discordância e de rejeição a elas. O poder de defender sua própria língua é exercido pela comunidade surda ou os(as) surdos(as) universitários(as) são obrigados pelas IES a aceitar humildemente a pessoa que for contratada, à revelia do(a) aluno(a)? O exercício do poder pertence às IES. Embora seja capaz de reconhecer falantes de LIBRAS fluentes, coerentes e preparados, não cabe à pessoa surda, nem à comunidade surda o poder de decidir quem será contratado: esse poder é inegavelmente usado a favor de si pelas IES, ignorantes em relação à surdez e à Língua de Sinais.

O item 14 encerra a condição para uma boa atuação de um(a) intérprete educacional: cooperação. O(a) surdo(a) pode cooperar, tornar o trabalho do outro mais fácil, agir como um colaborador interessado no bom trabalho do intérprete. O(a) intérprete, por sua vez, é identificado como alguém que pode ser ajudado, que não é superpoderoso, mas depende também de todos os interessados em sua atuação; um trabalho cooperativo é benéfico para todas as partes envolvidas. A cooperação não é só entre surdo(a) e intérprete, é preciso preparar o(a) professor(a) universitário(a) para essa relação. A cooperação passa pelo respeito ao(à) intérprete, pela compreensão de suas atribuições e pela adaptação de aulas às necessidades da pessoa surda, o que alivia o trabalho do(a) intérprete numa aula de Biologia ou Geografia, por exemplo, onde recursos visuais facilitam o trabalho de interpretação. Outra forma de cooperar é adiantar textos e dinâmicas para o(a) intérprete para que, durante a aula, ele(a) não se sinta perdido ou confuso, além de essa atitude proporcionar conforto ao(à) intérprete quanto ao vocabulário e à seqüência de explicações e atividades.

O item 15 apresenta o(a) surdo(a) como um aliado importante na busca de justiça em relação à remuneração do intérprete, que, por sua vez, tem seu trabalho reconhecido e é digno de 'remuneração justa', nas situações que se lhe apresentarem. Essa representação, assim como a prática da cooperação no trabalho de interpretação, constitui o discurso da transformação, em que ambos, intérpretes ou surdos são valorizados.

O processo de constituição identitária do(a) intérprete educacional ocorre no centro das tensões entre surdos(as) e ouvintes; entre surdos(as) muitas vezes sem pré-requisitos

suficientes para cursar o nível superior e professores(as) que ignoram completamente o fato de que na Educação Básica para pessoas surdas há muitos equívocos e lacunas, que cerceiam o acesso dessas pessoas aos conteúdos e ao conhecimento; entre surdos(as) que dependem do trabalho do(a) intérprete para acessar informações e saberes e professores(as) que dependem dele(a) para interagir com o(a) aluno(a) surdo(a); entre surdos(as) que desconhecem a função de um(a) intérprete e exigem dele(a) o desempenho de um(a) professor(a) de Sala de Recursos (da Educação Básica) e professores(as) que desconhecem as atribuições dum(a) intérprete educacional e exigem dele(a) a performance de um professor auxiliar ou de um(a) aluno(a). Tais tensões evidenciam-se nas interações entre os(as) participantes, marcadas por relações de poder, como podemos observar no quadro sintético baseado nas análises das entrevistas e demonstrador das representações, interações e identidades atribuídas presentes no Discurso da Ignorância:

PARTICIPANTES E RELAÇÕES DE PODER	REPRESENTAÇÕES	ATITUDES NAS INTERAÇÕES	IDENTIDADES ATRIBUÍDAS
1. Professor x ILS	Auxiliar, submisso às suas ordens	Delega funções	Auxiliar ou monitor
idem	Possível concorrente	Subestima e destrata	Aluno(a), e não como um colega de trabalho
idem	Suporte à incapacidade da pessoa surda, oferecendo 'cola' e/ou acrescentando à exposição oral da pessoa surda conhecimentos que esta seria incapaz de apresentar sem a presença do(a) intérprete	Desconfiança durante a realização de provas e apresentação de trabalhos, censura ao trabalho do(a) intérprete	Transgressor e ator que falseia o desempenho da pessoa surda.
idem	Uma pessoa a mais na sala, que não altera a rotina pedagógica	Ignora o(a) ILS, tratando com descaso suas manifestações em sala de aula	Funcionário da instituição à serviço de um ou de alguns alunos apenas
idem	Conhecedor de um tema que ele(a) mesmo desconhece, capaz de sanar todas as dúvidas e orientar sobre surdez, leitura e escrita de surdos, métodos de exposição de conteúdos e avaliação mais adequados às pessoas surdas, detentor dos conhecimentos	Questiona o(a) ILS e adota as orientações que lhe são passadas pelo(a) intérprete de forma fiel, seguindo todas as instruções e assimilando as informações para interagir 'corretamente' em relação aos(as) alunos(as) surdos(as)	Consultor

	necessários às interações com a pessoa surda, podendo oferecer informações confiáveis e seguras sobre o assunto		
2. Professores x surdos(as)	Incapaz, comunica-se por meio de mímica, que limita a expressão do pensamento, logo, uma pessoa que ficará sempre à margem, na dependência de quem ouça para que seja tolerado naquele ambiente.	Subestima a capacidade da pessoa surda, censurando o(a) ILS para demonstrar seu descrédito quanto à capacidade da pessoa surda; desconhece e desconfia da legitimidade da Língua de Sinais como língua humana.	Coitado Dependente Subalterno Despreparado para um curso superior por suas próprias limitações
3. ILS x professores	Autoritário e ignorante	Contesta e delimita seu espaço	Profissional despreparado, desautorizado por seu desconhecimento e descaso
4. Surdos(as) x ILS	Ouvinte, superior, mas de bom coração, pode resolver meus problemas, manipulando o professor a meu favor	Atribuem funções ao(à) ILS, solicitando que interceda em seu favor junto ao professor, flexibilizando datas para avaliações	Canal de acesso mais fácil
idem	Ouvinte à minha disposição para me ajudar nesse empreendimento difícil que é a educação superior	Alimenta a expectativa de atuação do(a) ILS semelhante à de um professor de Sala de Recursos	Professor de reforço Tutor no contexto acadêmico
5. ILS x surdos(as)	Não ouve, não é. Alguém inferior, cuja história de vida aponta para a submissão e a aceitação de 'ajuda' e para a necessidade de depender de um ouvinte. A forma como é tratado deriva de sua acomodação e inércia.	Incentivo ao contato mais intenso com ouvintes, para que haja um desenvolvimento, ainda que esse contato deva ser mediado pelo(a) próprio(a) ILS.	Acomodado e acostumado a depender em tudo dos(as) ouvintes.
idem	Língua de Sinais não é bem uma língua, pois é pobre em relação ao Português, tanto que o vocabulário é pobre e não há sinais para todas as palavras.	Refere-se à Língua de Sinais de forma equivocada, como código, linguagem e sistema.	Limitado(a), por usar um meio de comunicação que não tem o mesmo status da Língua Portuguesa e, por isso, inferior.
6. IES x ILS	Tutor do(a) aluno(a) surdo(a), é a pessoa que sabe se comunicar com o(a) deficiente; é o responsável pelo(a)	Tratam o(a) ILS com descaso, tratando-se de remuneração, jornada de trabalho, atribuição	Recurso de acessibilidade, sem voz, um gesticulador mais esperto, que fez desse dom seu

	surdo(a) dentro da instituição e sua presença é tolerada, já que a Lei manda.	de funções e ignoram sua presença ali, a menos que 'haja alguma reclamação dos surdos'	'ganha-pão'.
--	---	--	--------------

Figura 3 – Quadro sintético das representações, interações e identidades atribuídas presentes no Discurso da Ignorância

Em meio a essas tensões, constrói-se a identidade social do(a) intérprete educacional. Uma identidade que sobrevive num contexto onde o poder é distribuído de forma desigual e é constituída sob os efeitos das mudanças sociais que permitem às pessoas surdas a ascensão à educação superior. Tais efeitos são o impacto que o novo causa naqueles que não estão preparados para conviver com ele e a resistência à implementação coerente das adaptações necessárias à acessibilidade e à inclusão de surdos(as) nas IES. O impacto lingüístico e a descrença na capacidade das pessoas surdas, ambos motivados por representações negativas sobre elas, pode num primeiro momento provocar atitudes discriminatórias e descabidas. Mas, ao desconstruir seus próprios preconceitos, o(a) intérprete pode funcionar no ambiente acadêmico como um agente em favor da transformação e do rompimento da ignorância, começando por seu compromisso e sua disposição de assegurar autonomia ao surdo(a) universitário(a).

Nas IES, o(a) intérprete não pode ser o único recurso disponível para a inclusão de surdos(as), não é só com ele(a) que o(a) surdo(a) interage e convive. Professores(as), coordenadores(as), diretores(as), os(as) demais alunos(as) e funcionários(as) da instituição precisam ser preparados para receber e acolher o(a) aluno(a) surdo(a) naquele ambiente.

Diante da situação problemática da educação superior para pessoas surdas atualmente, intérpretes são os participantes que melhor podem apontar possibilidades e alternativas para as mudanças, pois é sobre eles(as) que recai o ônus de incluir os(as) alunos(as) surdos(as). Algumas propostas de adaptação são sugeridas pelos(as) intérpretes: 'tem um outro método de... se trabalhar', 'o corpo docente se preparar melhor', 'preparar mais recursos visuais', 'recursos materiais', 'postura do professor... se preocupar em olhar para o surdo', 'aviso mais claro, mais nítido com cores que chamem a atenção', 'da organização, da estética do professor', 'uma sala própria', 'tempo hábil... programado isso dentro da faculdade', 'material suficiente' – expressões que tecem uma relação de complementaridade entre si e são indícios da capacidade dos(as) intérpretes educacionais de contribuir para que as IES sejam inclusivas de fato. Os excertos das entrevistas comprovam essa capacidade:

- (88) Não é só intérprete, é todo um meio, uma estrutura, toda uma estrutura.
- (89) Não é tudo não, a contratação do intérprete não é tudo, né, a faculdade, ela tem também de disponibilizar recursos materiais, né, que ajudem também a questão da percepção visual, a questão de data-show, essa questão da postura do professor durante a aula, a questão de sempre tá virado de frente pra ele, se preocupar em olhar pra o surdo, né, sempre que se referir a ele, sempre, na aula ter essa atenção “eu tenho um surdo na minha sala”, né, a questão também de avisos, quando tiver aviso, um aviso mais claro, mais nítido com cores que chamem a atenção, porque o surdo, ele precisa deste tipo de informação, não é só por boca, uma vez que ele tem esse direito, né, questão da organização, da estética do professor, o professor que é desorganizado ao dar uma aula, ele prejudica também a percepção visual do surdo, porque o intérprete, ele não pode tá ali interpretando e copiando, um só, não, é impossível. E o professor que é organizado, ele vai dividir, vai subdividir o conteúdo no quadro por tópicos...
- (90) a matéria foi corrida, por exemplo, né, aí o professor, poxa, o professor, às vezes, fala “não, eu posso ajudar, e tudo”, mas aí não tem uma sala própria, pra ele ‘tá ajudando, não tem um tempo hábil, não ‘tá programado isso dentro da faculdade, né, pra ‘tá, às vezes, tem até professor que se interessa, e tal, ver num outro horário, uma forma de ‘tá, isso realmente acontece, né? Mas num tem um local correto, não tem material suficiente, é... o professor não sabe que precisa de algo mais visual, apesar da gente falar, né, aí, nessa sala de recursos, poderia ‘tá montado isso, né, até mesmo com eles mesmo.
- (91) todos devem estar envolvidos, “não é só o intérprete, é todo um meio, uma estrutura, toda uma estrutura”.

Toda a instituição deve estar envolvida no processo de inclusão do(a) aluno(a) surdo(a); formas de adaptação e ajustes devem ser buscados a fim de assegurar o resultado esperado desse processo social.

4.7 – Conclusão

Após percebermos o potencial dos(as) intérpretes e as questões levantadas por eles(as) a respeito de sua prática, percebe-se que muito pode ser feito para garantir a acessibilidade real da pessoa surda. Uma conclusão é necessária: o poder de regular a prática de interpretação está nas mãos do Estado, distante das salas de aula e da rotina cotidiana dentro de uma IES. O poder de oferecer o serviço é das IES, cujas opções de seleção, de contratação e de remuneração do(a) intérprete educacional quase nunca são contestadas, devido ao risco de se perder o emprego ou de se suspender os serviços. O poder de decidir o que interpretar, como e quando interpretar está nas mãos do(a) intérprete, que pode ter ou não os requisitos necessários para o exercício dessa atividade. O poder de questionar e de pressionar está nas mãos da comunidade surda e, muitas vezes, não é exercido, pois os sinais precisam ser transformados em palavras para que os demais participantes possam tomar conhecimento das reivindicações dessas pessoas – e isso depende da competência de quem estiver na ocasião como intérprete.

Uma prática social é constituída por momentos, que são interiorizados pelo discurso. A análise do discurso e de seus significados mostra como é urgente uma mudança tanto no plano da conjuntura quanto no plano da prática, quando olhamos de forma crítica a atuação do(a) intérprete de LIBRAS na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências mundiais de respeito às diferenças e inclusão social ainda afetam superficialmente as pessoas, agentes capazes de atuar para transformar sua própria prática. Perceber as necessidades do outro, respeitar seus direitos e abrir mão de velhas práticas, baseadas em representações redutoras do ser humano é o caminho mais indicado para relações sociais mais solidárias e respeitadas.

Este estudo propôs-se a responder a três questões de pesquisa, com o objetivo de analisar a constituição da identidade do(a) intérprete de LIBRAS que atua na educação superior. A primeira questão buscava identificar a forma como o(a) intérprete é referido em documentos oficiais. Após a seleção e análise desses documentos, fica evidente que as referências não conceituam a atividade de interpretação nem traçam o perfil do(a) intérprete de LIBRAS. A menção desse(a) profissional de forma vaga e imprecisa nesses contextos deixa margem para abusos de poder, no caso das instituições de ensino superior, e para ‘aventuras’ de aprendizes de Língua de Sinais, que se apresentam como intérpretes, ocupando um espaço para o qual não têm o mínimo preparo.

A segunda questão propunha a investigação das relações de poder presentes na prática de interpretação de Língua de Sinais na educação superior. O desvelar dessas relações lança luz sobre essa prática emergente, mas incompreendida até mesmo por quem a exerce – o(a) intérprete –, e por quem precisa dela para ascender socialmente – a pessoa surda. A análise revelou dois discursos predominantes envolvendo essa prática: o discurso da ignorância e o discurso da transformação. O discurso da ignorância ecoa nas situações onde o desconhecimento e a resistência ao conhecimento e à mudança evidenciam-se, reproduzindo práticas preconceituosas de acomodação e discriminação nas relações instituição-aluno(a) surdo(a), instituição-intérprete, professor(a)-intérprete, professor(a)-aluno(a) surdo(a), intérprete-aluno(a) surdo(a). O discurso da transformação soa como uma alternativa de mudança e uma esperança de rompimento com a aliança histórica entre discriminação e exclusão social. Esse discurso vem à tona na demonstração do interesse pela pessoa surda e suas peculiaridades, por parte dos(as) professores(as) e na mudança nas atitudes de surdos(as) e intérpretes educacionais, no sentido de lutar em prol de seus direitos e de delimitar seu espaço, respectivamente.

A substituição do discurso da ignorância pelo discurso da transformação passa pela conscientização de todos os atores sociais envolvidos nesse processo, incluindo surdos(as) e intérpretes educacionais. Conscientização e conhecimento profundo das implicações sociais da interpretação educacional são necessários para que as

dificuldades, a insegurança e a resistência ao crescimento sejam minimizados e, possivelmente, abolidos desse contexto.

A terceira questão era examinar o processo de construção discursiva da identidade social do(a) intérprete educacional. Nas análises, a consistência da auto-representação descrita pelos(as) intérpretes mostra que esse processo flui numa dependência intensa do ambiente de trabalho. As tensões presentes nas relações com as IES e os(as) professores por um lado, e com alunos(as) surdos(as) por outro fazem desse processo uma diária constituição e reconstituição identitária. As identidades são por vezes contraditórias, uma vez que são moldadas no embate entre surdos(as) e ouvintes, entre o desconhecimento e a necessidade, entre a arrogância da dita normalidade e a impotência da deficiência (sem generalizações, numa visão ampliada do contexto enfocado).

A construção/constituição da identidade social é afetada pelos efeitos da mudança imposta pelos textos legislativos, uma mudança necessária e urgente, rejeitada muitas vezes pelas IES, representantes da sociedade majoritariamente ouvinte. A identidade do(a) intérprete é construída nas suas interações com os atores sociais que participam do processo de inclusão da pessoa surda na educação superior, interações essas baseadas em representações discursivas. Os textos das entrevistas são provas da constituição discursiva dessa identidade. É no discurso que as relações de poder constroem-se, é pelo discurso que se constituem representações de mundo e posições identitárias.

O objetivo maior desta dissertação foi atingido e, sob uma perspectiva crítica, a prática de interpretação de LIBRAS na educação superior foi analisada. Lacunas, problemas e falhas nas leis e decretos e na implementação dos mesmos podem ser corrigidos. A proposta desta pesquisa é contribuir para a exposição dessas questões, como um passo em defesa dos dois agentes que a motivaram: a pessoa surda e o(a) intérprete de Língua de Sinais. Há muitos aspectos a serem analisados com relação à prática da interpretação em contextos educacionais. Esta pesquisa deve ser continuada, com o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica.

Uma contribuição que pode ser significativa é a publicação desta dissertação, adequando-se o gênero ao público-alvo: a comunidade surda. Importa que a pessoa surda compreenda a função social do(a) intérprete e as pressões que incidem sobre ele(a) – pressões lingüísticas, culturais e sociais, determinantes de sua identidade social.

Esta dissertação guiou-se pela ótica dos participantes, sem desprezar, contudo, o contexto e as implicações da interpretação educacional. Não foi uma pesquisa feita só com o rigor necessário a uma produção científica. Foi também conduzida com a expectativa de quem desbrava um novo território, vendo ao longe, no horizonte, um solo

fértil para plantar idéias – principalmente, a idéia de defender e valorizar o direito de cidadania de surdos e de seus intérpretes. Se pequenos gestos de solidariedade e compreensão do Outro são necessários à construção de uma sociedade mais justa e mais coerente, esta dissertação representa um pequeno gesto, consciente e comprometido com a transformação das práticas que se propôs a analisar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1971.
- Archer, M. *Being human: the problem of agency*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Bauer, M.W. *et. al.* Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: M.W. Bauer e G. Gaskell (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 17-36.
- Bernstein, B. *The Structuring of Pedagogy Discourse*. London: Routledge, 1990.
- Brunt, L. Thinking about ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 28 (5): 500-509, 1999.
- Cameron, D. *et. al. Researching language: issues of power and method*. London: Routledge, 1992.
- Castells, M. *O poder da identidade*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Chouliaraki, L. *Writing up classroom ethnography: issues on interpretation and representation in ethnographic narratives*. Centre for Language in Social Life Working papers, 57. Lancaster University, Great Britain, 1994.
- Chouliaraki, L. e Fairclough, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- Deslisle, J e Woodsworth, J. (orgs.) *Os tradutores na história*. São Paulo: Editora Ática, 1998
- Fairclough, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Coord. Tra., revisão e pref. à ed. bras. de I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a
- _____. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: Wodak, R. e Meyer, M. (orgs.) *Methods of critical discourse analysis*. London, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage, 2001b, pp. 121-138.
- Gans, H.J. Participant observation in the era of ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 28 (5): 540-548, 1999.
- Gaskell G. Entrevistas individuais e grupais. In: M.W. Bauer e G. Gaskell (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 17-36.
- Giddens, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

- Gieve, S. e Magalhães, I. (orgs.) *Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched. Proceedings of the IV RIAL C.r.i.l.l.e. Seminar*. Universidade de Lancaster, Grã-Bretanha, 1994.
- _____. On Empowerment. In: S. Gieve e I. Magalhães (orgs.) *Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched. Proceedings of the IV RIAL C.r.i.l.l.e. Seminar*. Universidade de Lancaster, Grã-Bretanha, 1994.
- Giroux, H. *Border Crossings*. New York: Routledge, 1992.
- González, M. A R. *Lenguaje del signos*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España, 1992.
- Halliday, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- _____. *An Introduction to functional grammar*. 2 ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.
- Harvey, D. *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell, 1990.
- Hurtado Albir, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: F. Alves, C. Magalhães e A. Pagano (orgs.) *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005
- Knuckey, J. e Bird, T.C. Seeing is Believing: Interpreting for Deaf Students in Tertiary Education. *Adult English Language and Literacy Journal*. Vol 4(4): 2001.
- Lulkin, S. A O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: C. Skliar (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- Magalhães, I. *Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Editor Thesaurus, 2000.
- _____. Teoria Crítica do discurso e texto. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 4, n. esp., 2004.
- Magalhães, I. e Leal, M. (orgs.) 2003. *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB.
- Malinowski, B. *Argonauts of the western pacific*. London: Routledge and Kegan Paul, 1922.
- Mason, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.
- McCracken, G. *The long interview*. Qualitative research methods, vol. 13. Newbury Park: Sage, 1988.
- Napier, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* Vol. 7 (4): 208-301, 2002.

- Pagano, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: F. Alves, C. Magalhães e A. Pagano. *Traduzir com Autonomia: estratégias para um tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- Pagura, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. D.E.L.T.A. v. 19, n. esp. São Paulo, 2003.
- Pereira, M.C.P. *Tradutor e intérprete de língua de sinais – TILS* <<http://www.interpretels.hpg.ig.com.br>>
- Perlin, G. Identidades surdas. In: C. Skliar (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- _____. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, v.7 (2): 135-146, 2006.
- Quadros, R.M., *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília:MEC –SEESP, 2002.
- Quadros, R. M. e Karnopp, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Revista da Feneis, n. 15, Julho-Outubro de 2002.
- Sá, N. R, L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- Seleskovitch, D. Interpreting for international conferences. Tradução de *L'interprete dans les conferences internationales: problèmes de langage et de communication*. Washington, DC: Pen and Booth, 1978.
- Silva, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: T.T da Silva (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Skliar, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- Swales, J. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990
- Thompson, J.B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Van Maanen, J. *Tales of the field: on writing ethnography*. The University of Chicago Press, 1988.
- Venuti, L. *The translator's invisibility*. London: Routledge, 1995.
- Wodak, R. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its development. In Wodak, R. e Meyer, M. (orgs.) *Methods of critical discourse analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage, 2001, pp. 121-138.

Woodward, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T.T da Silva (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Wolfinger, N. H. *On writing field notes: collection strategies and background expectancies*. Qualitative Research, vol. 2. London: Sage, 2002. pp. 85-95.

Sites pesquisados

www.feneis.com.br

www.rid.org

<http://portal.mec.gov.br>

www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/principal.asp

www.interpretels.hpg.ig.com.br

www.google.com.br

www.periodicos.capes.gov.br

www.cedipod.org.br/w6pam.htm

www.acebo.com

ANEXOS

ANEXO 1 – DECRETO Nº 5.626, 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

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

ANEXO 2 – PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003

Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolve

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno.

ANEXO 3 – Trechos de Entrevistas

P – Como você acha que a faculdade te vê, assim os dois processos [de contratação], pelas duas faculdades que você passou foram diferentes ou se você acha na sua visão que foram processos parecidos?

E (Nadir) – Foram diferentes, completamente diferentes. Na primeira faculdade que eu trabalhei, eles tiveram cuidado de analisar o meu currículo, mas mesmo assim, não tinham conhecimento, é, de como deveria ser avaliado o currículo, então eles olharam o currículo, viram, “ah, então ela sabe aqui, então, eu vou contratar” e, tiveram o cuidado de conversar, de me entrevistar, de perguntar qual era a minha experiência, se eu tinha contato com surdo mesmo, aí a questão que eu entrei “olha, eu tenho contato com surdo na minha igreja, alguns amigos, esse é o meu contato, eu não tenho experiência em faculdade”. Essa foi a minha entrevista, né. Já na outra faculdade, a atual, eles tavam precisando de um profissional, né, aí não tinham meu currículo, aí eu fui indicada, aí me ligaram, “oi, tudo bom, você está assim sem interpretar no momento?” “Estou”. “Então, por gentileza, você pode vir amanhã, pra aula, de manhã?” Aí eu: “UAI, MAS!?” não teve nem entrevista, né. Mas, e olha que eles tem o que, mais de dois ou três meses que o surdo estava SEM O INTÉRPRETE, esperando um intérprete, né, então eu fui, tudo bem, né, tava querendo mesmo, fui, levei os documentos, depois de quase um mês que eu to lá, que me pediram meu currículo, aí eu “ah, tá, eu vou pegar.”, “não, mas é só pra gente colocar nos nossos documentos, na nossa pasta” “Tá bom”, né, então, fazer o que? Mas assim, a questão no meu ponto de vista é que a faculdade encara o intérprete como se fosse o instrumento de trabalho necessário, como um faxineiro precisa de uma vassoura. “Ah, a gente não pode deixar faltar uma vassoura, né, vamos comprar uma vassoura”, eu me sinto muitas vezes assim, porque as faculdades não têm noção da importância do intérprete. O que que é o intérprete ali, né, pensa que porque é lei, então tem que cumprir essa lei vamos botar essa... eles não tem o esclarecimento, eles não têm o conhecimento, nem da lei nem da pessoa nem da condição do surdo. Eles não tem esse conhecimento, é uma ignorância assim total, por falta de conhecimento mesmo. Os professores não entendem o que que é o surdo, não sabem o que é surdez, pensa que a surdez é uma coisa só, e tem vários tipos de surdez, vários tipos de percepção, né, da aprendizagem do surdo, é diferente.

P – Como você acha que os professores lidam com o intérprete em sala de aula, como você percebe assim, a postura do professor em relação ao intérprete?

E – Uns ajudam, né, uns, e não é a maioria. Uns ajudam, é... querem saber como estão, saber mais sobre a surdez, sobre o trabalho da gente, ah... buscam saber se o surdo tá realmente aprendendo, se tem alguma dúvida, né, outros não, outros não tão nem aí pro intérprete, aí, o intérprete “e aí, professor, num sei que, e a dúvida?” aí o professor “ah, é só isso assim”, quer dizer, num dão muita confiança. Né, mas outros não, só que infelizmente a maioria ainda não se ligou ainda, com relação ao nosso trabalho, né, é como se a maioria tivesse pensando assim “ah, eu já tenho tanta coisa, ainda vou ficar...”, entendeu, infelizmente, por vários motivos, questão de excesso de trabalho, stress, as vezes, a falta mesmo de vontade, mesmo, aquela vontade que eles não têm, outros, eu não sei na escola pública, que eu não tenho a experiência, mas na faculdade, assim, mesmo, em termos de faculdade particular, a maioria é assoberbada de trabalho, então, eles não tão assim muito interessados em saber. Os que querem, realmente, querem, de verdade, mas são poucos.

P – Bom, e com relação ao aluno surdo, né, como você acha que é esse comportamento do aluno surdo em relação a você, como é que você vê essa questão?

E – É bem engraçado, porque como eu tenho experiência em duas faculdades, eu tenho experiência com dois tipos de surdos, né, eu falo dois tipos de surdos assim: na primeira faculdade, foi muito difícil no começo, porque eu sofri uma forte rejeição, né, por vários motivos, motivos de eu não ter muitos sinais, eu ser inexperiente, né, motivos de eu ta entrando, né, de repente sai uma pessoa que eles gostam bastante, entra uma pessoa inexperiente, pá! Foi aquele choque, e também da forma com que foi feita a troca, foi uma forma que, as faculdades, é igual eu falei, não tão preparadas, não tem aquela questão de preparar, “olha, nós vamos ter que substituir, tá acontecendo esse problema”, então, enfim, não entrar em pormenores, mas tentar prepara-los de uma melhor maneira, porque isso é com qualquer pessoa, num é só com os surdos que acontece. Quando o aluno, ele tem um professor substituído assim de uma forma rápida, sem

aviso prévio, os alunos, geralmente, costumam rejeitar o próximo professor, né. Mas assim, foi um período até árduo, mas, com o tempo, os surdos foram se habituando à minha pessoa, né, e foram ali, tendo que me aceitar, não teve outra oportunidade, não teve outra alternativa, né, tanto porque a questão do intérprete na faculdade era nova demais, então, não tinha tanto intérprete assim, né, pra falar “ah, tem muito intérprete, então vamos pegar os outros”, não tinha, então acabou tendo que ficar comigo mesmo (risos), mas foi bom, porque assim, depois, a gente foi crescendo. Eu acredito que a palavra certa é essa, eu cresci junto com eles, os surdos teve momento sim, de tentar certo domínio sobre mim, de mandar, de cobrar atitudes que não eram minhas, mas porque? Porque aí houve, é... houve assim um paradoxo, “ah, você não é preparada, então você é obrigada a chegar cedo todo dia, você é obrigada a me ajudar nos trabalhos, você é obrigada a ver isso”, aí entrou o conflito, porque eu não aceitava, que eu já sabia muito bem do meu papel como intérprete, né, porque a partir do momento que eu entrei, da forma que eu entrei, eu já procurei saber tudo sobre o que eu tinha que ser. Aí, sim, ó, meti a cara nos livros, comecei a participar de cursos, comecei a pesquisar código de ética, como é que ensinava esse código de ética, corri [atrás do] o tempo perdido, né, então, houve conflitos, porque teve hora que a gente batia de frente, “ó, não é assim, cadê o respeito, eu sou uma intérprete, não uma escrava”, era completamente diferente essas posições, né, “eu to aqui para ajudar, não ajudar fazer, ajudar compreender”, entendeu, eu tento fazer isso da forma mais fiel, eu não gosto, por exemplo, a minha, a tradução correta, é aquela tradução que é feita tudo o que a pessoa falou, todas as palavras que a pessoa falou, não pode ser mudado aquilo, e a tradução bem feita, né, então eu não posso, o meu trabalho é esse. Ah, eu acho que o intérprete tem que fazer, é se colocar nessa posição, porque afinal de contas é pra isso que nós existimos, né, se a gente é chamado pra interpretar a posse de um ministro, tem que interpretar o que o ministro tá falando, não o que o intérprete quer ou pensa de algo, né, não é por aí. Então o surdo, nessa primeira experiência que eu tive, eles tentaram me tratar dessa forma, mas, com calma as coisas foram andando, até que se criou uma relação de amizade, de confiança, e respeito também, conseqüentemente, né, eu sei que em meio a todo esse conflito que eu tive, eu aprendi muita coisa, não só em sinais, mas também em com a cultura surda, como é o gênio do surdo, o surdo não tem a mesma filosofia de vida de um ouvinte, não tem, eles pensam diferente, porque o surdo, ele sempre tá achando que tá sofrendo preconceito, e ele sofre, só que não da forma que eles pensam que sofrem, né, dum ouvinte olhar “ah, já tá olhando pra mim porque eu sou su...”, não é, então infelizmente, isso existe na comunidade surda, mas existe não por culpa dos surdos é por culpa de que? Mil, novecentos e lá vai bolinha os surdos sofriam demais, não existia nenhum tipo de metodologia, nenhum tipo de didática, se escravizava o surdo pra aprender, então quer dizer, isso causou nos surdos de hoje, com trinta, quase trinta anos de idade, os surdos dessa geração, são surdos que, na maioria das vezes são traumatizados, né, não suportam ouvir a palavra assim ‘inclusão’, apenas pra ficar com ouvinte, mas hoje em dia, o surdo sabe muito bem o que ele quer, “ah, eu quero língua de sinais, eu quero desse jeito”, ou o surdo que não tem a língua de sinais, mas pelo menos é oralizado, mas ele já sabe que ele tem direito, como eu conheço surdo, que ele escuta mais ou menos fala muito bem e exige o intérprete, tá correto, porque, na minha opinião, o surdo, o que ele puder ter para auxilia-lo, ele pode ter, ele pode ter língua de sinais, ele pode ser oralizado, as duas coisa, porque hoje em dia, o mundo né, com essa globalização que tem, o surdo ele tá tentando se integrar, tá tentando lutar também pelo espaço dele, e ele tá certo, né, eu acho assim muito interessante. Já na outra experiência de outra faculdade, já é completamente diferente, eu me deparei com um surdo que está um pouco além daquilo que eu esperava, né, isso até me surpreendeu, porque nós, seres humanos, temos a péssima mania de as vezes subestimar as pessoas, a começar dos nossos filhos, a gente olha assim “ah, meu filho não vai conseguir isso não, fazer isso não, não gente...” e não é assim, todo ser humano é capaz, esse surdo que eu to tendo a experiência de conhecê-lo, é uma pessoa, né, muito esforçada, é inteligente, mas ele é batalhador. Ele não aceitou a condição de surdo, ele estudou, estudou, lê livros, lê dicionário, participa das palestras, e exigiu um intérprete. Então, ele na minha sala, ele é o melhor aluno..... o professor passou um exercício pra todo mundo, pro pessoal discutir em grupo, pra depois escolher um... ele, o próprio professor escolher um representante na sala, de cada grupo, pra que vá lá na frente, explicar sobre a sua visão do texto. Aí, pra minha surpresa, o professor escolhe o surdo, aí eu: “tudo bem”, aí eu to vendo os ouvintes falando, falando e eu interpretando e o surdo calado. Aí, mas o surdo foi escolhido, né, o professor escolheu o surdo, mas é porque o professor é meio irônico, ele quis assim provocar o surdo, né, que ele sabe que ele é inteligente, então ele provoca também, aí ele “ó, esse aqui, olha, você aqui, viu? Você é o representante desse grupo”. Aí ele só sacudiu a cabeça, ele fala muito bem, aí eu sei que eu fiquei até com receio, porque as pessoas

tavam falando bastante, né, do que tinham lido e o surdo calado e eu “meu Deus do céu, isso aqui é difícil pro surdo, nossa, esse negócio de literatura, entra história, entra muita coisa, cultura, questão de personalidade, opinião própria formada tem que ter um amadurecimento literário, entendeu? E eu fiquei “Jesus, o surdo geralmente não gosta de ler em português”, assim, português mesmo, a não ser que seja tra..., né, interpretado ou então que alguém interprete, mas o surdo pegar o texto e ler, e correr atrás do dicionário sozinho, se esforçando é difícil. Aí, tudo bem. Aí na hora que ele ia falar, na hora que eu ia interpretar, ele pediu pra que eu não interpretasse, que ele iria falar. Que eu interpretasse quando os outros fossem falar pra ele, que ele falava alto, ele era bem oralizado, ele mesmo afirmou: “eu sou bem oralizado, não precisa, tá, obrigado; você só olha hoje, tá bom?” aí eu, o intérprete, né, boba, ficou olhando. Ele arreventou, inclusive ninguém mais falou, porque o professor achou desnecessário, porque ele atingiu todos os tópicos principais do texto, entendeu, do texto que eu falo que tinha cinco folhas, mais enfim, né, e eu fiquei pasma, e ele usava expressões que eu achei interessante pro surdo, que ele falava assim que “comentou-se que o Padre Antônio Vieira, ah, pra mim era um grande boêmio...” olha a expressão, olha a expressão que o surdo usa e todo mundo calado e, na sala, é... observação, já tem advogados, pessoas que já tem nível superior então, então, quer dizer, todo mundo, né, ficou surpreso com esse surdo. E ele é muito esforçado. Ele trabalha, estuda, vai na UnB, fazer, participar de algumas disciplinas como aluno especial...

P – Bom, a última pergunta é a pergunta sobre acessibilidade. Porque, na verdade, a grande curiosidade é essa: o intérprete na faculdade é garantia de acessibilidade total?

E- Não é tudo não, a contratação do intérprete não é tudo, né, a faculdade, ela tem também de disponibilizar recursos materiais, né, que ajudem também a questão da percepção visual, a questão de data-show, essa questão da postura do professor durante a aula, a questão de sempre tá virado de frente pra ele, se preocupar em olhar pra o surdo, né, sempre que se referir a ele, sempre, na aula ter essa atenção “eu tenho um surdo na minha sala”, né, a questão também de avisos, quando tiver aviso, um aviso mais claro, mais nítido com cores que chamem a atenção, porque o surdo, ele precisa deste tipo de informação, não é só por boca, uma vez que ele tem esse direito, né, questão da organização, da estética do professor, o professor que é desorganizado ao dar uma aula, ele prejudica também a percepção visual do surdo, porque o intérprete, ele não pode tá ali interpretando e copiando, um só, não, é impossível. E o professor que é organizado, ele vai dividir, vai subdividir o conteúdo no quadro por tópicos, de uma ordem, que eu falo assim, o ideal, uma certa ordem, infelizmente, as faculdades não estão preparadas assim, pra esse tipo de coisa, não tão, né, é interessante, interessante até a questão do TDI [TDD], que eu acho interessante ter na faculdade, é um gasto, mas, puxa, a gente luta tanto pela integração social do surdo, a gente fala tanto de inclusão, é posto de gasolina botando deficiente pra trabalhar, é a faculdade fazendo o nome que tem intérprete, mas tem que ter realmente uma preparação. Não é só intérprete, é todo um meio, uma estrutura, toda uma estrutura.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

P – Hã... e com os professores, como você sente assim, os professores em relação a você, em relação à sua função dentro de sala de aula?

E (Leo)– Bem, com os professores, são... três, dos três só um que é difícil, assim, que é a professora que eu havia comentado, né, mas os outros dois, é... assim, eles me tratam superbem, né, me perguntam as coisas, a gente troca mais informação, eles são bem acessíveis.

P – E como você se define, sou intérprete de Língua de sinais, como você define o intérprete, você enquanto intérprete, você pode abordar com relação à atuação, à função, ao papel na sala de aula, fique à vontade.

E – Com relação a eu, intérprete, eu entrei há pouco tempo, né, essa é a minha primeira experiência, então a gente sente um pouco de dificuldade de tá assimilando as coisas, de tá habituando com essa rotina, né, de tá aprendendo sinais, de tá usando, né, então, é um pouco difícil, mas eu to aprendendo, né, de pouquinho em pouquinho, e... espero que, futuramente, eu esteja mais habilitado, porque hoje, no presente, né, no momento que eu entrei, tem um mês que eu entrei aqui, eu ainda sinto que falta mais, que ainda falta eu me dedicar mais, eu aprender um pouco mais, entendeu.

P – O que você achou mais difícil na sua adaptação, aqui na faculdade, no ambiente educacional?

E – Mais difícil... acho que foi interagir com os professores, primeiramente, porque foi assim “ah, um novo intérprete, quem é você, de onde você vem, vai fazer o que...”, então, primeiramente, porque os meninos eu já conhecia, né, um pouco, agora os professores, é... os professores não, então assim, essa questão de... de acessibilidade, de conversar, demorou um pouco, não foi assim fácil, né, você tem que ir moldando.

P – Hum... e hoje você já se considera adaptado, você já sente que o que devia fazer mais pressão de início já passou?

E – Ah, eu creio que sim, que já passou. Já passou, sim. Os professores são supergente boa comigo, né, tem um só, que eu ainda... que eu comentei, que não tem essa relação muito boa, né, é uma coisa, parece que “nem te conheço direito”, né, então, mas os outros não, parece que a gente já tá se unindo, pra ajudar os surdos, né, tanto é que ela pede sugestão, dá sugestão, ela pede pra mim, a professora pediu pra mim pensar um modo da gente ta trabalhando oração subordinada com eles. Então, tem uma professora que é muito gente boa, muito acessível, né, então, a relação tá boa, tá excelente.

(...)

P – Como assim?

E – Porque você não tem contato com os funcionários, é muito pouco, né, igual eu te falei, eu conheço uma pessoa aqui que eu conheço realmente, né, o restante é de “oi, tudo bom”, tipo funcionário mesmo, mas é mais distante, então não conheço os funcionários, eu não sei, né, as vezes a gente fica assim “eu to numa instituição, eu faço linguagem de sinais, mas eu to no quadro ou não to?”, você tem essa dúvida, né, você fica se questionando, se tá ou não.

P – Precisa de tempo pra fazer essa adaptação, né? E você vê muita diferença entre interpretar na faculdade e interpretar... avulso, por exemplo, num evento, ou na igreja, mesmo, ou numa conversa do dia-a-dia?

E – Ah, é diferente sim, porque nós estamos trabalhando com educação, né, então na educação você tem que se esforçar mais, tem que se doar um pouco mais, né, lá fora, é uma coisa amigável, né, você conversa com palavras mais comuns, né, dentro da faculdade, a gente tem termos que a gente não conhece muito bem, né, tem palavras que você precisa explicar o conceito daquilo, o que que aquilo quer dizer, né, e quando você tá lá fora interpretando, é como se fosse um bate-papo, não é uma coisa assim tão precisa.

P – Nesse balanço seu de primeiro mês, trabalhando como intérprete educacional, você tem algum comentário, alguma coisa que já te marcou, alguma experiência que você acha que já vivenciou que vai nortear, vai te ajudar muito daqui pra frente?

E – Eu acho que a convivência ajuda muito, né, enquanto você está lá fora, que você ta trabalhando, você não convive todos os dias com o surdo, então a convivência dia-a-dia te mostra muitas coisas, né, te mostra o modo como eles pensam, te mostra a criticidade, né, o pensamento crítico deles e, relação a algumas coisas, né, então vão te dando alguns toques, né, pra você mesmo futuramente ta trabalhando isso, né, e lá fora ,você não tem tanto isso, você... é como se fosse um bate-papo, né, mais informal. Aqui dentro, não você fala que a conjugação verbal do surdo é diferente, né, como eles estruturam o texto, é diferente, né, e daí tem que respeitar isso e tem que ajudar, pra produzir mais coisas.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

P – Sei. E com relação aos professores? Qual é a atitude dos professores em relação a você como intérprete, na sala de aula ali, diariamente?

E (Crica) – Eles, num primeiro momento se surpreendem, né, alguns, é, alguns são superbacanas, colaboram, não têm... tipo assim, não colocam dificuldade nenhuma em voltar, em repetir aquilo que eu não dei conta de passar, né, com tempo, porque não posso tá tra... só falando aquilo que o professor tá dizendo, né, tipo assim, eh..., por exemplo, como é que diz? Interpretar o português sinalizado, eu tenho que passar, né, o que o professor tá falando, e traduzir pra eles, na linguagem deles, fazer é, é... comparações, mostrar exemplos, então, quando eu preciso pedir que o professor volte, né, o que ele tava falando, alguns professores não se recusam, entendeu, fazem isso com toda a boa vontade, um ou outro, as vezes, né, disfarça, finge que não entendeu, que eu

perguntei que eu pedi pra voltar e quer tocar o barco pra frente, aí eu peço, “opa, opa, opa”, é... (risos), “por favor...”, é, e aí volta, né, mas nunca teve nenhum problema não com professor.

P – E os alunos surdos, como você, como é o conta... o relacionamento deles com você, no dia-a-dia, você pode contar alguma situação, se você se lembrar, achar que é interessante, né, um fato que te marcou no relacionamento seu com eles, ali, como intérprete de LIBRAS...

E – Ah... é superbacana, né, o nosso relacionamento, entendeu, muito bacana mesmo, até aqui, tem sido assim muito bom. Eu, é... é surpreendente, é muito bom, entendeu, tá trabalhando com eles, porque é o seguinte, porque você percebe que está colaborando o fato de muita coisa nova, muita coisa que eles não conhecem, né, que eles não conhe... então que estão desenvolvendo, então, o que marca cada um. O por exemplo, ele me traz quase todos os dias, né, palavras, palavras, “perguntar o significado”, então eu digo “eu sou o dicionário de vocês” ((risos)), então eu falo assim “eu cara dicionário”, então “eu sou o dicionário de vocês”, então eu cheguei a falar assim “o intérprete, além de interpretar, ainda tem que dar uma de dicionário!”, entendeu, então isso assim é uma coisa que marca, esse sentir do desenvolvimento deles, do interesse deles, entendeu, que a gente tá sempre junto, vamos à biblioteca, né, fazer trabalho juntos, estudar juntos, entendeu, então tem sido, está sendo bacana.

P – E olhando assim, numa visão geral, pra faculdade, pra presença do aluno surdo na faculdade. Você acha que a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula e nos demais contextos, né, da faculdade é garantia de acessibilidade total?

E – Pode não ser total, mas já é um bom caminho andado, sim, o fato de ter um intérprete na faculdade, né, então os surdos se sentem mais seguros, né, eles se sentem seguros, com certeza, então se, depois que tem o intérprete, eles têm acessibilidade, né, porque onde eles não podem, se eles não conseguem, né, se comunicar sozinhos eles já sabem que tem o intérprete com quem eles podem contar, né, então essa segurança, né, como é que se diz, é um canal de acessibilidade, né?

P – Você pensa em, ou já pensou sobre isso ou... sobre questões, por exemplo, o que melhorar pra que a acessibilidade do surdo fosse total na universidade, além da permanência, da continuidade do intérprete? Já pensou alguma coisa sobre isso, tem alguma coisa elaborada...

E – até aqui, o que eu tenho visto que poderia ser melhorado é a questão do, do português, né, a compreensão do professor de português, né, com relação ao português, à lingüística do surdo. Então isso que eu tenho sentido até aqui, o que podia ser melhorado... o que podia ser melhorado, é onde podia ser feito uma pequena correção, não sei, digamos assim, não sei se tá certo isso, mas quando, é... porque nós tivemos ano passado, né, a aula de português. Então foi onde, a gente já sabe o surdo tem dificuldade e foi... não foi muito fácil. A professora foi uma das... né, que as vezes não costumava voltar, né, o que tava sendo falado, entendeu, a gente tinha que tá sempre batendo nessa tecla, o português pro surdo é diferente, entendeu, então eu acho que falta essa, pode ser uma responsabilidade da faculdade de estar informando aos professores, entendeu, falta isso né, a informação aos professores, que determinada sala, em determinado curso tem, né, dois ou três surdos, então aí, os professores quando chegarem na sala não se surpreenderem, entendeu, então tá faltando isso.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

P – E os surdos? Como você acha que os surdos te vêem?

E (Tony) – Os surdos com quem eu trabalho, é... na verdade são meus amigos, eles me vêem assim de uma forma bastante benéfica, né, assim, eles me vêem como profissional e também, ao mesmo tempo, como amigo. E isto é o que faz o trabalho fluir bastante porque é muito difícil você trabalhar com uma pessoa quatro anos da sua vida e você não ter intimidade, ser aquela coisa fria, aquela coisa profissional, e acaba que o seu emocional, ele se deixa levar por algumas coisas e, às vezes, tanto a razão quanto a emoção ela faz com que o trabalho melhore: a razão pelo conhecimento e a emoção pelo fato de você tá ajudando uma pessoa.

P – E você, como você se define? Pra você o que é intérprete de LIBRAS dentro da faculdade, do ensino superior? Qual é a função, qual é a importância...

E – A vantagem é que traz bastante o conhecimento, né? Dentro de uma instituição de ensino você tá sempre disposto a aprender, a conhecer coisas novas. A dificuldade é porque às vezes

não é passado pra gente o conteúdo prévio, entendeu? Então, às vezes, você pega coisas assim que você nunca ouviu falar e você ta interpretando, você não ta entendendo, mas ninguém nem sabe se o surdo ta entendendo... Você só ta ouvindo lá e fazendo sinais, entendeu? E é a coisa vai indo. Eu defino uma pessoa que de certa forma é importante, mas a instituição, às vezes, não vê a importância do intérprete...

P – Em algum momento eles te trataram mal, você já teve algum confronto... alguma situação?

E – Olha, eles já, com o diretor, com diretores assim, não, nem com o coordenador. O coordenador é uma pessoa superagradável, entendeu, sempre entende nosso lado, só uma vez com um professor que achava que eu tava dando cola pro surdo, uma coisa assim meio que de ética profissional, mas ele assim ele virou assim pra mim e falou assim que... houve uma divergência, ele achava que eu tava dando cola pro surdo e assim, tudo que o surdo tinha, se o surdo tivesse com dúvida numa palavra o surdo tinha que falar pra mim e eu tinha que falar pra ele, entendeu? Mas foi uma coisa assim meio que utópica, se o surdo tava com dúvida na palavra, o professor não ia entender, não ia saber se eu tava falando a verdade, entendeu?

P – É, que o professor também não conhece Libras.

E – O professor não conhece Libras, entendeu? Ia dar na mesma, se o professor falasse pra mim, se eu falasse pra ele, e também, só se eu falasse pra ele, seria a mesma coisa, então pelo fato da desconfiança dele, entendeu?

(...)

P – Não era português não?

E – Não, não era português, era uma matéria de exatas. Era... Métodos de Programação. Aí eu falei assim “professor, olha pra minha cara, acha que eu vou ta dando cola pra ele, me respeita, eu sou intérprete profissional!” Aí eu falei, ‘inda brinquei com ele, “olha, eu passei na prova da Feneis” aí ele falou “ah, então qualquer um passa na Feneis”, aí eu falei assim “então vai lá e passa”.

P – Se tivessem ouvido ia ficar complicado, de repente ficava aquele clima, né?

E – Aí ia ficar aquele clima de desconfiança, entendeu? “será que foi a surda que falou ou será que foi o intérprete que falou?” é sempre, é isso, entendeu? De que quando o surdo ta apresentando trabalho será que o intérprete ta falando tudo, será que o surdo ta apresentando aquilo mesmo ou não? Ou será que é o intérprete que ta ajudando por trás? É isso assim, é o que deixa a gente um pouco constrangido.

P – E uma solução pra isso? Você vê uma solução pra isso?

E – Bom, a solução pra isso é o professor aprender língua de sinais, aí ele vai saber, se, se o surdo ta falando, se o intérprete ta falando a verdade ou não.

P – Sei. E você vê interesse da parte dos professores de aprender língua de sinais?

E – Não, não vejo. Alguns acham que é muito bonito, aquela coisa de, é igual todo mundo fala, ah, é muito bonito, eu queria aprender, eu acho que sei o alfabeto, mas ninguém leva adiante, entendeu? Vontade todo mundo tem, mas ninguém se esforça pra aprender, enquanto isso o surdo ta se prejudicando e fica muito cansativo pro intérprete também porque, às vezes, você tem que servir de tudo até de office-boy, aí você vai no Atendimento ao Aluno tem que ir com o surdo, e assim, isso tira um pouco a privacidade do surdo também. E causa uma dependência muito grande, porque eles não vão querer mais se oralizar, não vão querer se virar sozinho, sempre vai ter um intérprete junto com eles.

P – E quais foram as dificuldades que você sentiu quando você entrou na faculdade, quando você começou a trabalhar como intérprete de LIBRAS?

E – Bom, quando eu comecei trabalhar, às vezes é a falta de conhecimento dos professores, entendeu, às vezes o professor não utiliza uma didática correta, eh..., às vezes o professor fala muito rápido, eh... pra acompanhar você tem que ‘se matar’...às vezes o professor usa termos que ele não explica, só que eu sempre pergunto que que significa isso, que que significa aquilo, entendeu, pra, porque se não na hora da prova eles vão sentir prejuízo. Ah, sim, o que frustra também é a questão de o surdo aprender tudo em Língua de Sinais e na hora da prova, da avaliação ser em Língua portuguesa... isso vai diferenciar bastante. Porque assim, se eu fizesse o português, interpretasse palavra por palavra, até que eles iam entender, entendeu, mas a gente

acaba contextualizando tudo, então numa frase, por exemplo, às vezes tem frase em português, que você vai interpretar na Língua de Sinais fica tudo ao contrário. E eles não conseguem perceber isso quando eles tão lendo.

P – Hum. E como você vê o surdo universitário hoje? O perfil do surdo universitário hoje?

E – Ah, eu vejo assim, alguns assim mais avançados, entendeu, outros muito perdidos, entendeu, porque é aquela coisa, entendeu, eles sempre tiveram, no ensino fundamental e médio assim com todos os recursos disponíveis pra eles, sala de recursos, professor pra ajudar, agora, mesmo pouco tempo atrás começou a ter intérprete em sala de aula, mas eles tinham mais a sala de recurso, e quando eles chegam na faculdade, é só o intérprete, entendeu? Então, assim é um Deus-nos-acuda, porque eles acham que o intérprete tem a obrigação de fazer tudo que o professor no ensino fundamental fazia antes, e a coisa não funciona dessa forma, você tá ali pra interpretar, não é pra dar aula de reforço, ajudar _____.

P – Mas em algum momento o intérprete é tentado a fazer isso?

E – Com certeza, gente, é porque é uma coisa assim, é uma coisa meio que(...) [involuntária], entendeu, você tá ali você não tem o que pensar, a pessoa te pede ajuda, você vai falar que não? Você acaba ficando com dó e acaba ajudando.

P – Então você acha que o surdo, ele é dependente? Muito dependente do intérprete?

E – Muito dependente do intérprete. Alguns já têm muita autonomia, entendeu, mas outros não têm. E assim, ainda mais aquele surdo assim que não fala, no ensino fundamental tiveram todos os recursos, e hoje trabalha o dia inteiro e à noite ele vai estudar e aí como é que eles fazem?

P – Não tem apoio?

E – Não tem apoio.

P – Hã... você tá satisfeito com sua profissão?

E – Eu sou satisfeito, mas eu acho que falta mais recursos, entendeu, na verdade eu não sou, assim, sou satisfeito assim, pelo lado emocional, entendeu, agora pelo lado racional da coisa, se você for avaliar tudo que o intérprete de LIBRAS precisa dentro duma faculdade, você não tem. Porque às vezes a carga de trabalho é grande, varia, tem dia que o professor explica meia horinha e o restante passa exercício, mas tem dia que o professor fica falando a aula inteira, então o intérprete vai ter que ficar interpretando a aula inteira? É... da faculdade assim, o intérprete ele não é visto assim nem como funcionário do administrativo nem como funcionário da educação, sabe, onde eu trabalho, ele é visto assim...

P – Fica boiando...

E – Fica boiando, entendeu, você chega, registra seu ponto, você vai pra sala de aula, você precisa tomar uma água, às vezes não tem o copo disponível, você precisa tomar um café, você não pode entrar na sala dos professores, é uma coisa assim, meio que estranha, entendeu, você não encaixa junto com o grupo trabalhista, entendeu?

P – Nem aluno...

E – Você não é aluno, nem professor, nem nada (risos) é estranho!

P – Algum professor te considerou como aluno, em algum momento?

E – Me considerou... antes de ontem eu tava interpretando, aí veio um professor novo, né, aí tava os surdos conversando e eu interpretando pra eles, né, aí o professor virou assim, “ué, ih... como é que eu vou perguntar pra eles, se não tem um tradutor aqui?”, eu falei assim, “ô professor, eu sou intérprete, tá certo que eu não tenho cara de intérprete, mas eu sou intérprete, aí ele “ah, desculpa, porque eu não sabia que você era intérprete, você não me falou nada, só ficava conversando com eles...”

P – Hã... então é, é... com este tempo de experiência, você já consegue identificar alguns momentos em que você...

E – É, às vezes, você consegue, você tem que saber porque é, são línguas totalmente opostas, é muito diferente assim a discrepância das duas línguas é... tem coisas que foram criadas justamente pra língua portuguesa e tem coisas que foram criadas pra língua de sinais. Então, por

exemplo, às vezes o professor tá explicando alguma coisa o aluno joga uma piadinha aí todo mundo começa a rir, você explica pro surdo, o surdo tá lá parado, não acha graça, não entende nada daquilo (risos), essa coisa é o que mais acontece.

P – E o surdo quando faz uma piada?

E – O surdo quando fala uma piada, geralmente ele não fala pras pessoas tudo, ele só fala pro intérprete, entendeu? E assim, às vezes, eu tento quebrar esse gelo, às vezes o surdo vai falar uma coisa pra mim peço pra falar com o professor, só que ele pede pra não falar com o professor, que ele só quer falar comigo ou então com outro surdo, geralmente isso acontece bastante, entendeu, o surdo raramente ele faz uma pergunta direcionada ao professor ou então ele fala apontando pra jogar piadinha não. Ele tá fazendo, eu tô interpretando, aí o surdo vai e conta uma piada pra me fazer sorrir, entendeu, mas não é pras outras pessoas ouvirem.

P – Legal. Tem mais alguma coisa que você queria falar, sobre essa participação sua na faculdade...

E – A dificuldade que eu achei no curso de pedagogia, primeiro porque o curso é muito teórico, entendeu, é muita informação, a surda não gostava de estudar, só queria saber de colar, no dia que ela se dava mal, ainda a culpa era do intérprete e assim, eram muitos textos, assim apostilas enormes pra eles lerem e eles não têm o hábito da leitura, não são todos, porque também não pode estereotipar, mas também tem que “dar a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”. Ela não gostava de ler, então como é que ela fazia um curso que exigia muita leitura, muita interpretação de texto, se ela não gostava de ler, não entendia a língua portuguesa? E às vezes quando ela ia interpretar textos, ela... via uma palavra que ela não conhecia, entendeu, ela olhava no dicionário e colocava o significado embaixo, e uma palavra só tinha vários significados, e ela colocava assim, o primeiro que ela achava ela colocava, e virava uma bagunça só.

P – Ela solicitava que você ajudava, que você ajudasse ela nos textos?

E – É ela... e aí de mim, se eu não ajudasse, entendeu, ô!... era uma dificuldade porque tinha que ajuda-la, porque às vezes ela não entendia o texto, eu tinha que ler, explicar o texto todinho pra ela praticamente.

P - Fazia isso de... voluntário.

E – Assim, voluntário meio que obrigado, né, porque a faculdade achava que esse era meu dever, assim, no início, foi minha primeira experiência eu não tinha noção muito das coisa, entendeu? Hoje as coisa não acontece mais dessa forma. Assim, a maioria das instituições elas fazem o que, elas pegam uma pessoa que não tem experiência, entendeu, aí coloca lá quer escravizar, foi por isso até que eu fui mandado embora de lá, porque no final do ano era pra mim ficar de férias, aí falaram que eu tinha que ficar trabalhando na biblioteca, na secretaria, eu virei e falei que não era bibliotecário, muito menos secretário, que eu não tava preparado pra aquilo, que eu não levava o menor jeito que a única coisa que eu fazia mal, mal era língua de sinais, aí me demitiram por telefone, me ligaram falando assim que, pra mim ir lá assinar o aviso prévio. Eu nem sabia o que que era aviso prévio! aí depois me chamaram pra trabalhar lá de novo, só que aí eu não aceitei trabalhar lá. Assim, e se eu fosse trabalhar lá, é claro que eu ia fazer todas as minhas exigências, entendeu? Que seria da forma com que eu quisesse, a forma com que eu achasse bom, que eu pensaria agora na profissão, ou então no benefício.

(...)

P – Isso de certa forma atrapalha, em algum momento atrapalha?

E – em algum momento atrapalha. É, existem muitos termos, assim, que eu não sei, entendeu, às vezes tem que perguntar pro professor, tem que tentar me virar, entendeu? Agora, as matérias... e assim, é interessante porque as matérias de exatas, às vezes eles têm muito pré-requisitos, às vezes eles não assistem aula, e as matérias de humanas que é matéria teórica eles não gostam de assistir aula. Então, às vezes, parece assim que você... tipo assim, eh... você fica enrolando o trabalho, porque, um dia o surdo vai e fala assim, “ah, isso eu já sei”, aí vai pra casa, entendeu, aí amanhã, ele vai, aí não gostou da matéria, porque é matéria teórica, entendeu, é o que já falei uma vez, matéria teórica, eles não gostam de assistir aula, não assistem aula mesmo, então ou quer ficar batendo papo e quando o surdo tá batendo papo, é uma coisa assim, sabe, o intérprete não vai ficar interpretando pro nada, né, aí geralmente você vê aquele olhar desconfiado do professor, de que o intérprete ta enrolando o trabalho... Alguns professores, assim, às vezes se

sentem mais preocupados, e... e antes de começar o semestre eles perguntam como é que deve ser o tipo de trabalho, eu explico “ó, professor, você tem que falar devagar, também você vai ter que explicar, assim, assim, assim”, aí eu explico pra eles assim, ah...quanto aos erros de português, que ele só deve entender o sentido da frase, entendeu, não analisar gramaticalmente...

P – Então na verdade o intérprete não é só um intérprete...

E – É, tem que ser um consultor, e assim a primeira experiência foi horrível, porque eu não sabia de muita coisa, entendeu? Então, eu falei assim “gente, que que eu faço será?” Aí eu fui perguntar pra intérprete que hoje é minha amiga, né, aí eu fui conversar com ela, aí ela veio falar um tanto de coisa, aí eu fiquei mais assustado ainda, sabe, (risos)

P – Então você, você acha que nestes anos, nesse tempo ralando...

E – Assim outra limitação também, que às vezes tem muitos termos que o intérprete de LIBRAS... que não tem um sinal, aí o surdo inventa na faculdade, você vai interpretar em outro local e não tem sinal, então isso diverge bastante às vezes você tá fazendo tá fazendo sinal o surdo usa outro tipo de sinal, essa bagunça de sinais que eles ficam inventando. Eu vejo que falta assim um estudo mais amplo, entendeu, pra definir os sinais e unificar os sinais, porque por exemplo, se eu to trabalhando numa sala de aula, que eu uso um sinal pra certo tipo de termo, aí outro intérprete usa outro, entendeu, quando vai ter por exemplo uma palestra, um congresso, sabe, uma coisa assim que junta todos os surdos, cada intérprete vai fazer um sinal e a coisa vai ficar bagunçada. Então, eu acho assim que os intérpretes de faculdade deviam se juntar e criar termos profissionais, entendeu, junto com os surdos, estudar os sinais.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

P: Qual o tratamento que a faculdade dispensa a você como intérprete de LIBRAS?

E (Duda): Bom, no meu caso, a faculdade, assim como outros, eu tenho percebido, é... ela só se preocupa (com) a questão da contratação do intérprete, de ter o intérprete na faculdade. Depois disso, desculpa a expressão, mas a gente ‘nem fede nem cheira’, tanto faz a gente estar lá ou não estar, desde que os surdos, não haja uma reclamação dos surdos, é..., é... a gente é quase que invisível na faculdade.

P: Como você acha que os professores tratam o intérprete, como você acha que é o tratamento dos professores, dentro de sala de aula, com relação ao intérprete?

E: Bom, isso vai depender da cada professor. Acontece do professor ver a gente como um colega de trabalho, mesmo, aquele que ‘tá até facilitando o trabalho dele, assim, a comunicação dele com o aluno e ele reconhece que ele é responsável pelo aluno. Há também aqueles que num quer entender que a gente não é aluno e cobra uma postura de aluno da gente e aí, às vezes, a gente tem que ser indelicado, porque ‘tá na frente dos alunos, e aí, a gente tem também que se impor e também de, de ver aquele assim, que às vezes, acha que [o intérprete] pode ser um auxiliar dele, ele acha que ele pode sair e a gente pode ‘tá lá, ficando na sala, reparando. Dia de prova também, já houve casos, assim, que eu tive de falar “não, professor, pelo amor de Deus, não faça isso”, assim, pra não comprometer, ele não ficar chateado e nem eu me comprometer com uma coisa que não é da minha parte, né, às vezes, “segura aí, porque eu vou no toalete” ou “ah, segura aí, porque eu vou resolver alguma coisa na secretaria”, quer resolver os problemas na hora da prova, achando que o intérprete tem que ficar, E aí, a gente tem que ser assim, ‘linha dura’, né, e dizer assim “olha, isso não é um papel meu, é um papel seu, a gente sofre tudo isso ((risos)).

P: Como você considera o tratamento dos alunos surdos com relação a você, enquanto intérprete?

E: As mais variadas possíveis [formas de tratamento]. É aquela que pode conseguir tudo mais fácil, né, pode ser um canal de conseguir tudo mais fácil pra gente, pode ‘tá conversando com o professor, dizendo “não, não, faz assim, faz ‘assado’ e tudo”, e sempre eu ‘tô colocando, desde o início do semestre “você quer, VOCÊ vai falar com o professor, eu sou seu intérprete, você quer isso, então vai falar lá com o professor”. “Não, fala lá você, mais rápido, pá,pá,pá, pá, pá” e faz aquele sinal do pá,pá, pá, pá, pá, que é mais rápido, eu “não, mas eu tô aqui pra ser intérprete, você quer isso do professor, o professor cobrar de você assim, então vamos lá conversar com ele,

aí ficam assim com aquela carinha diferente, né, assim... ou que não gostou muito, né, ou então dizer assim “poxa, ela podia ter feito isso”, como também assim, graças a essa minha firmeza porque se não o surdo, ele MONTA mesmo no, no intérprete, no sentido de também ‘tá fazendo trabalho de faculdade, os exercicios, ‘tá correndo atrás, porque quer que intérprete, quer que todos os trabalhos em grupo o intérprete esteja e, geralmente, os horários não dá, e eu já deixo logo claro, e desde o início do semestre também, de quando eles começaram, eu venho falando pra eles, né... que tem que ter uma interação com os ouvintes, que eles não têm que ficar dependendo de mim pra tudo, porque no trabalho eles não vão depender de um intérprete, na rua eles não vão depender de um intérprete./.../ Então o intérprete, muitas vezes, também tem que ser um pouco de psicólogo, entendeu? E assim, ele tem que ‘tá, o intérprete tem que ‘tá buscando o equilíbrio emocional, dentro dele mesmo, ele com ele mesmo, porque se não, quando chega naquela situação, ele acaba ou largando de vez a pessoa, a turma, ou cria assim um constrangimento entre eles, ou pode até ‘tá levando uma fofquinha daqui pra ali, quando, na verdade, o intérprete, ele pode ‘tá, é... podando isso. Assim, já houve casos dos surdos brigarem na sala de aula e depois vir conversar particularmente com o intérprete, entendeu, por causa de trabalho, porque não fez o trabalho, ou então, porque queria ficar no grupo e o outro foi primeiro, né, porque eu também incentivo cada um a ficar num grupo de ouvintes diferente, porque vai criando a interação deles com os ouvintes e dos ouvintes com eles, é uma oportunidade deles se deixarem conhecer também, porque se não, eles ficam querendo só ‘tá num guetinho, entendeu? E depois fica dizendo “ah, mas a gente não dá conta, ah, mas a gente não sabe, ah, mas é difícil pra gente”. Então assim, eu procuro ‘tá colocando eles, incentivando, nem eu colocando, eu falo com o professor também, pra ‘tá colocando cada um num grupo diferente.

/.../ aí eu vi que eu não era obrigada a descer pra lanchar com eles, eu não era obrigada a ir na biblioteca na hora do intervalo. Assim, agora, vez ou outra eu faço isso e, quando assim, por exemplo, ‘tá no final do semestre, eles ‘tão correndo atrás de nota, correndo atrás de trabalho, então eu privo meu horário de intervalo por causa disso, mas não tendo isso, eu tiro meu horário de intervalo, lancho em outro lugar, vou fazer outro [outra coisa], às vezes, não tem nada pra fazer, vou pra biblioteca, vou pro, pro, até na sala do laboratório, que às vezes, não consigo nem entrar na internet, mas assim, procuro estar menos possível na hora do intervalo com eles, pra eles ‘tarem se virando.

/.../ Uma outra coisa assim que eu acho muito importante pro profissional intérprete, né, agora que tem a regulamentação e tudo, é ‘tá se falando assim, além da formação do intérprete em nível superior, né, as técnicas de tradução, né, a Língua de Sinais em si mesma, é, também tem que ter um trabalho paralelo aí, porque, como eu falei, a gente é um pouquinho de psicólogo, né, a gente tem que ter aí um aparato, além da, da, disso tudo que eu falei, precisa de um psicólogo, pra ‘tá assim, uma equipe, é..... dando base pra esse profissional. É um psicólogo, é um ortopedista, é um... também pode ser um reumatologista, né, um neurologista, talvez isso vai ser muito pra frente, mas é.... já precisa ser falado hoje, porque a gente sofre os conflitos disso, porque muitas vezes nós somos olhados como a bengala do cego, que ele precisa, né, a cadeira de rodas para o deficiente físico, que não consegue andar, o surdo acha que o intérprete, ele é um objeto, que ele precisa, ele tem que ‘tá na hora que ele quer, ele não sabe que o intérprete, ele é uma pessoa, um ser vivo, que tem os seus problemas, que tem suas, os seus objetivos, os seus sonhos, suas alegrias, suas tristezas, que tem sua família pra cuidar, que tem, é, uma casa pra cuidar, e que tem outras coisas pra fazer.

P: *Você acha que a presença do intérprete em sala de aula, na faculdade, no ensino superior, é garantia de acessibilidade total? O que você acha disso?*

E: Não. É.... até porque, eles não vivem só na sala de aula, né, eles precisam, por exemplo, de ver algum problema de boleto, é... que deu problema, que não chegou, e aí ele precisa, na hora que ele chega no Atendimento ao Aluno, tem que ter uma pessoa capacitada que, muitas vezes, não tem, aí eu tenho que sair correndo, e ir lá pra fazer a moça do Atendimento entender o que é que ele ‘tá falando, é...na biblioteca que, às vezes, eles, se não chegarem com algo escrito, né, então pra, até pro atendente na biblioteca dizer assim “olha, esse livro ‘tá emprestado, todos os livros ‘tão emprestados, não tem, vai ter tal dia”, eles têm essa dificuldade. Infelizmente, tem essas dificuldades. E outra coisa, uma sala de recursos, seria assim,.... fundamental, dentro do, da faculdade. Por quê? Porque é, a matéria foi corrida, por exemplo, né, aí o professor, poxa, o professor, às vezes, fala “não, eu posso ajudar, e tudo”, mas aí não tem uma sala própria, pra ele ‘tá ajudando, não tem um tempo hábil, não ‘tá programado isso dentro da faculdade, né, pra ‘tá, às vezes, tem até professor que se interessa, e tal, ver num outro horário, uma forma de ‘tá, isso

realmente acontece, né? Mas num tem um local correto, não tem material suficiente, é... o professor não sabe que precisa de algo mais visual, apesar da gente falar, né, aí, nessa sala de recursos, poderia 'tá montado isso, né, até mesmo com eles mesmo. Uma vez, um surdo falou né, "poxa, se tivesse uma sala assim, assado", ele mesmo imaginou, ele mesmo, né, deu a idéia, assim, mas, a quem falar? A quem recorrer? Porque nós mesmos, quando tem alguma dificuldade, nós, como intérpretes, a gente num sabe bem com quem falar, a gente vai falar aí falam "não, isso é com Fulano, não, isso é com Beltrano", e aí, num resolve, o semestre passa, os anos passam e num se resolve isso, né, uma situação muito difícil. Por quê? Porque com isso, outros professores que não têm interesse, e que acha, por exemplo, ou tem aqueles que acha que é coitadinho ou tem aqueles que acham que eles são capazes igualmente os outros. Mas num sabe que a forma de aprendizado é diferente, num é só o intérprete de Língua de Sinais, porque aí, numa sala de apoio, o professor ia ter oportunidade de 'tá conhecendo o surdo mais de perto, de 'tá vendo como, como a metodologia dele poderia 'tá sendo mudada, ali, né, porque, se ele for devagar demais, os ouvintes perdem, né, porque, até porque eles não chegam preparados para isso, num sabe nem de onde vem, nem pra onde vai, como começar, né, que houve momentos também, que teve professor que achou que a gente 'tava brincando de mímica na sala de aula, no primeiro dia que ele chegou, e falou "olha, os alunos aí que estão brincando de mímica, se não quiser prestar atenção na aula, não tem problema, pode se retirar." E aí eu interpretei isso, e foi assim, um alvoroço na sala de aula, porque os meninos não aceitaram e foi uma situação muito constrangedora pra todas as pessoas que 'tavam ali, pros alunos surdos, pro próprio professor, pros ouvintes que viram a situação, pro intérprete, foi assim uma situação muito difícil. Então, é uma coisa que eu não desejo pra ninguém, né, em situação nenhuma. E, se a gente pode prevenir isso, tendo, todo início de semestre, às vezes, vem professor novo, mas a gente tem um trabalho proposto, antes de começar o semestre, a gente reunir os professores da faculdade, todos eles, não precisa ser só os de determinado curso, mas se todos, quanto mais professores tiverem, né, a consciência vai ser maior, porque, de repente esbarra na biblioteca, esbarra, né, em algum momento, que, às vezes, um professor tem que substituir outro, então assim, já 'tá a par da situação, já chega na sala de aula já sabendo que tem um surdo, né, ou que tem um cego, sei lá, que tem um alguém diferente na turma, o tratamento como pessoa tem que ser igual, ele é pessoa como os outros, mas a metodologia de ensino é um pouquinho diferente, né, quanto mais visual melhor, então eu vejo que uma sala de recurso é, 'taria resolvendo aquilo que o intérprete não consegue, né, que é facilitar a comunicação. Vejo o intérprete como um facilitador da comunicação, não do aprendizado.

ANEXO 4 – Notas de Campo

04 de setembro de 2005

Surpresa! Eu não esperava, mas a conversa foi muito rica, pena que estava sem o gravador. Ela parecia estar precisando desabafar. O fato de não ter recebido salário até agora é um absurdo. Já tem vários meses essa dificuldade, agora parece pior. Ela está muito frustrada, é a palavra que melhor define aquela situação. Ela me pareceu também preocupada com a situação dos alunos, eles estão vendo sua dificuldade, mas tem um que é muito incompreensível. Tudo o que já foi feito, procurar a coordenação várias vezes, conversar com o administrativo... caso de polícia, irritante essa situação. Conversamos por mais de duas horas, enquanto P. não chegava. Foi bom esse atraso, aproveitamos para conversar sobre várias coisas relativas à faculdade. Talvez ela tenha que trancar o curso dos sonhos. Mandaram ela escolher entre cursar ou ser contratada – um absurdo! Se ela vai interpretar no 1º semestre, vai acompanhar a turma, parece que não tem problema. Foi melhor encontrar ela aqui, lá seria aquela correria e não teríamos tanto tempo. Seria uma entrevista muito profunda!! Vamos tentar marcar pra gravar, ela aceitou e disse que precisamos mesmo denunciar esses maus tratos e esse desrespeito, que parece atingir mais o intérprete que o surdo, apesar de que pode ser um efeito em ondas... talvez o surdo seja rejeitado e o intérprete também, por consequência...

28 de novembro de 2005

Entrevista marcada e intérprete ansiosa por lutar em prol da causa. Ela estava trabalhando, mas lá estava tranqüilo. Alguns assuntos são confidenciais, mas em geral, ela reclama das mesmas coisas que os outros: falta de recursos para os surdos, descaso dos professores. Ela reclama também da falta de um apoio, de um espaço para os intérpretes desabafarem, sentir-se mais amparados. Desde nossas primeiras conversas, percebi o envolvimento dela com a comunidade surda. Alguns trechos das conversas foram em LIBRAS, ela pareceu bem à vontade. Algumas respostas são muito óbvias, mas quero entrar em sala para observar. Conversamos bastante, e combinamos outro encontro. Ela convidou pra eu ir lá, conversar também com os alunos surdos. Vou marcar o dia certo de conversar com eles. A intérprete ficou com uma cópia do contrato de pesquisa, pra ler com calma e assinar. Não me incomodei, parece que ela não estava receosa, pareceu-me bem disposta a participar.

16 de fevereiro de 2006

Visita à faculdade. Foi uma visita sem pretensão de demorar, só pra ver todos como estavam e relembrar da pesquisa, como estava o andamento. Encontrei com uma participante na lanchonete, onde conversamos sobre outros assuntos, da Feneis, enfim, mas sempre com o foco nos intérpretes. Ela me contou alguns problemas de saúde e falou da dificuldade que estava sendo interpretar, de chegar em casa tarde da noite, do cansaço e de algumas atitudes dos surdos, desagradáveis e estranhas, num momento que ela precisava ser compreendida. Encontrei alguns surdos chegando e expliquei que estaria sempre por ali, pesquisando, enfim. Eles se interessaram, mas logo deu o horário de entrada e eu saí. O entrosamento parece bom, acho que já desapareceram aquelas inseguranças do início da pesquisa. Preciso voltar lá com os contratos de pesquisa, aqui são quatro pessoas que vão participar.

22 de março de 2006

A visita hoje foi mais para ter uma visão completa do funcionamento da interpretação. Fui acompanhada de uma amiga surda e um dos participantes me 'guiou' pela faculdade, mostrando cada sala onde ficavam os surdos. Encontrei uma moça que tem seu namorado surdo estudando lá. Ela me contou da confusão das faculdades que não querem contratar intérpretes e falou que uma deputada distrital ajudou a pressionar pra que o Ministério Público multasse as faculdades, me contando ainda que isso veio a público e que ela achava muito bom, porque tava na lei e as pessoas não queriam respeitar os surdos. Achei a conversa com ela muito proveitosa, apesar de ela não ser intérprete educacional, mas ela interpreta em outros contextos e sabe como é difícil lidar com a ignorância. Encontrei vários intérpretes e surdos, inclusive assisti brevemente a uma aula por teleconferência, com a presença de uma 'intérprete', que tinha o vocabulário muito restrito

e sinalizava sempre a mesma frase, fato que causou irritação em minha amiga surda. O aluno estava em sala cochilando, o aluno surdo, porque as luzes estavam apagadas e a 'intérprete' gaguejava em LIBRAS, tateando em busca da lembrança de um sinal diferente, enquanto o professor falava ininterruptamente. Passei numa das salas e a participante me disse que eu poderia observar a aula, como os alunos conversavam, mas disse isso exasperada. Após uma conversa rápida com um aluno surdo, sobre assuntos amenos, saí e minha amiga veio reclamando no caminho sobre a falta de seleção no processo de contratação, sobre a exclusão dos surdos nesse processo e sobre a acomodação de surdos cujas namoradas ou esposas são intérpretes e fazem os trabalhos no lugar deles. Segundo minha amiga, dois surdos disseram isso abertamente. num evento da comunidade surda, recentemente.

12 de abril de 2006

Entrevista. A participante falou quase meia hora, contando fatos muito emocionantes. Pena que não vou poder descreve-la em detalhes, porque seu caso é único, mas é muito forte. Ela não me deixou ligar o gravador!!! Mas contou sobre seu próprio aprendizado dentro de sala de aula, com os surdos e disse que sente os surdos muito animados e isso a deixa superfeliz e mais empolgada com seu trabalho. Ela falou que os colegas dos surdos gostam muito dela e que a convivência é boa. Depois de muito tempo, cerca de meia hora, ela disse: "Agora pode me entrevistar, porque vai dar o horário de bater o ponto e não posso me atrasar" Achei incrível, que não pude gravar tanta coisa legal, sua visão da faculdade, dela mesma, mas tudo foi num tom tão confidencial, que ficou só a emoção descrita por ela. Li um poema belíssimo que um aluno de outra sala escreveu para ela. Ela guarda com todo carinho e me mostrou como quem mostra um troféu. De fato, ela não tem muita dificuldade de relacionamento, disse que já fez o papel de uma mãe para os alunos surdos, cobrando deles a postura que ela achava certa, mas disse que agora tá percebendo que não pode ser assim, que eles mesmo, às vezes, reclamam, ela percebeu que exagerou e disse que também tava começando como intérprete educacional. Que não sabia como era, que tinha aprendido tanto em um semestre e que sabia que ia melhorar. Quando eu perguntei se ela tinha acesso aos textos que o professor usaria em sala, ela agradeceu a idéia e disse que iria pensar sobre isso, talvez como um facilitador para ela, que sempre interpretava de primeira, sem ter tido conhecimento prévio do tema da aula, nem do conteúdo.

24 de abril de 2006

Esse foi um dos dias de observação e assisti uma hora e meia de aula. Minha presença em sala alterou a rotina dos alunos surdos e do intérprete. Antes disso, conversei longamente com quatro intérpretes da faculdade, sobre o que inserir na palestra que ministraria num evento promovido pela faculdade, sob o tema acessibilidade. Eles sugeriram os tópicos: aulas teóricas mais visuais, tempo do surdo, para copiar do quadro, atentar para a interpretação, as diferenças lingüísticas, e a necessidade de avaliação adaptada, etc. Durante a conversa, vários alunos surdos chegaram e mostraram muito interesse em minha pesquisa, sendo censurados (entre risos) para que não acusassem o intérprete para mim. Eu expliquei, novamente, com detalhes minha pesquisa, para aqueles a quem eu não tinha explicado antes. Assuntos como trabalhos, datas de prova são o tema principal das conversas. O horário d aula chegou e terminamos o lanche rapidamente. Entrei numa aula de Cálculo Diferencial Integral. Um aluno trouxe o convite de uma festa de aniversario dele, motivo de muita brincadeira. O professor continuou explicando e todos alheios, surdos e intérprete. Minha localização foi estratégica, sentei-me entre os surdos. O intérprete diz que é fácil e pergunta para o surdo se é fácil. O surdo fala que é , só 10 minutos dá para compreender, não precisa estudar. Eles param de conversar, às vezes, olham para o quadro e voltam a conversar sobre outros assuntos. Uma moça entra na sala e senta-se próximo a uma moça surda que não é aluna regular daquela turma, mas assiste só aquela matéria ali. A moça virou-se para trás e começou a conversar LIBRAS, sem nem disfarçar e fazer sinais mais contidos. Aluna surda não olha para o professor, conversa e ri como se estivesse numa lanchonete. Eu pergunto ao intérprete, que está envolvido com os alunos quem é aquela aluna e ele me responde que é uma outra intérprete que acompanha aquela aluna surda. Desatenção de surdos e alunos é incrível. Aos poucos que prestam a atenção, o professor aconselha sobre mercado de trabalho e atitudes para galgar posições melhores, a partir de sua própria experiência. No intervalo, converso com o professor que me diz que ele nunca tinha tido alunos surdos e que agradece muito que os intérpretes podem se responsabilizar por essa parte, já que os professores têm um número muito

grande de alunos e a atenção aos surdos não seria dada, se não fosse o intérprete em sala, o que ajuda muito o professor. Os alunos levantam-se e saem sem ter copiado uma linha do quadro. Depois de encontrar e conversar com vários surdos, rapidamente, fui ao encontro de uma outra participante. Ela levou-me à professora responsável pela Ouvidoria. A professora demonstrou grande interesse em minha pesquisa e agradeceu à intérprete ali pelas orientações sobre as pessoas surdas. A intérprete foi buscar suas coisas, enquanto eu conversava com a Ouvidora. Ela tem um projeto de promover um evento com a participação de uma deputada muito atuante na Câmara, um evento para conscientizar alunos e professores sobre a importância da inclusão social e para explicar, principalmente aos professores, como eles devem tratar os alunos 'especiais', como deve ser as avaliações, inclusive. Eu passei a ela alguns sites, nos quais ela poderia acessar mais informações e dispus-me a participar, agradecendo o convite. A intérprete saiu comigo e reclamou algumas dificuldades que vem sofrendo como intérprete educacional. Conversamos uma meia hora sobre interpretação e, mais ainda, sobre os intérpretes. Preciso pesquisar sobre direitos lingüísticos. Amanhã vou à biblioteca, pesquisar interpretação x tradução. As implicações sociais da interpretação começam a fazer mais sentido agora. O fato de aquela moça, contratada como intérprete atrapalhar o professor e principalmente a aluna surda me causou muita irritação. Parece um despreparo total, nem como aluna ela sabe se portar??? O professor me pareceu também não se importar muito, deixar pra lá. O intérprete explicou que os surdos não costumam prestar mesmo muita atenção na aula, mas quando o fazem pegam rápido o conteúdo, mas são inimigos das aulas teóricas. Eles gostam mesmo é do laboratório de informática, das aulas lá. Parece reducionismo, ou os surdos já estão conformados à 'fôrma' imposta pela sociedade, de que para eles só existem algumas profissões adequadas???