

GABRIELE CRISTINE RECH DOS PASSOS

**Os intérpretes de língua de sinais: atitudes
frente à língua de sinais e às pessoas surdas**

**FLORIANÓPOLIS-SC
2010**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

P289i Passos, Gsbrielle Cristine Rech dos

Os intérpretes de língua de sinais [dissertação]:
atitudes frente à língua de sinais e às pessoas surdas /
Gabriele Cristine Rech dos Passos; orientador, Gilvan Muller
de Oliveira - Florianópolis, SC, 2010.

137 p.: tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de
Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Tradutores - Atitudes. 3. Língua
brasileira de sinais. 5. Surdos. I. Oliveira, Gilvan
Muller de. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU 801

GABRIELE CRISTINE RECH DOS PASSOS

**Os intérpretes de língua de sinais: atitudes
frente à língua de sinais e às pessoas surdas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina – CCE/UFSC, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Muller de Oliveira

Florianópolis-SC
2010

OS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS: ATITUDES FRENTE À LÍNGUA DE SINAIS E ÀS PESSOAS SURDAS

Gabriele Cristine Rech dos Passos

Essa dissertação foi julgada adequada para obtenção de Título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina no dia 20 de setembro 2010 em Florianópolis – SC - Brasil

Prof^a. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilvan Muller de Oliveira (orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dra. Fabíola Sucupira Ferreira Sell
Universidade do Estado de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de todas as coisas, pelo dom da vida, e pelas incontáveis oportunidades de crescimento que me concede diariamente.

Ao teólogo e amigo Klaus P. Friese e sua esposa Adriana. Vocês foram grandes incentivadores para que este trabalho chegasse ao fim.

A minha mãe, por sempre acreditar em mim e me dar força em todos os momentos.

Ao André M. Borba, pela paciência, carinho e palavras de incentivo que me eram ditas diariamente na finalização deste trabalho.

Ao professor Dr. Gilvan O. Muller, pelas orientações.

Aos entrevistados, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

A professora Dra. Lodenir Karnopp, pelas considerações tecidas antes da banca de qualificação, as quais foram de extrema importância para o bom andamento desse trabalho.

A Daniela Almeida e seu esposo. Ela por sempre me apoiar, ele por carinhosamente fazer a tradução do resumo.

A professora Dra. Fabíola Sell, que pacientemente me orientou na correção final do trabalho, após a defesa.

A minha prima Camila, que transcreveu as entrevistas.

A todos os surdos que cruzaram meu caminho, e de alguma forma contribuíram para o meu aprendizado da língua de sinais e oportunizaram meu contato com a cultura surda.

Esta dissertação é dedicada aos meus
tesouros: Vitor Luis e Ana Livia. Vocês são
aqueles que deixam a minha vida mais feliz!

RESUMO

A presente pesquisa procura refletir a respeito das atitudes que os profissionais intérpretes de língua de sinais possuem frente aos surdos e a LIBRAS. Tendo em vista toda a repressão que os surdos e a língua de sinais foram submetidos durante séculos, necessário se faz investigar que tipo de atitudes os profissionais, que atuam diretamente com esses falantes, possuem perante eles e a sua língua. Neste estudo, os intérpretes de língua de sinais foram contemplados. Empregados os procedimentos metodológicos necessários, como questionário e simulação de situações, pode-se perceber as atitudes presentes nestes profissionais e verificar que ainda relações coloniais se perpetuam até os dias atuais. Diante de tal constatação, como forma de intervenção nas línguas e nas relações dos falantes com elas, o grande objetivo das políticas linguísticas é aprimorar a formação dos intérpretes de línguas de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes. Surdos. Intérpretes de lingual de sinais. Políticas linguísticas e língua de sinais.

ABSTRACT

This present research aims to reflect on the attitudes of professional sign language interpreters concerning deaf people and LIBRAS (Brazilian Sign Language). Considering all the oppression undergone by deaf people and sign language throughout the centuries, one needs to investigate what kind of attitude these professionals, who deals directly with users of this language, have facing them and their language. In this study, the sign language interpreters were regarded. Once the necessary methodological procedures were employed, as questionnaires and situation simulations, one can perceive the attitudes among these professionals and verify that there are colonial affairs hitherto perpetuated. Facing this evidence, as a way of intervening in the languages and in the affairs of their speakers with them, the great point of linguistic policies is to improve the formation of sign language interpreters.

KEYWORDS: Attitudes. Deafs. Sign language interpreter. Political language and sign language.

Sumário

A minha trajetória enquanto intérprete de língua de sinais (ILS) e a aproximação com o tema	13
1. Contexto Geral da Pesquisa	18
1.1 A comunidade surda e a língua de sinais	18
1.1.1 A língua de sinais no Brasil e a educação das pessoas surdas	24
1.1.2 A legislação Atual	25
1.2 Os intérpretes de língua de sinais no Brasil	31
1.2.1 Panorama histórico	28
1.2.2 Quem são os ILSs?	31
1.2.3 Habilidades e competências dos ILSs	36
1.2.4 Os ILSs e as relações com as pessoas surdas	38
1.2.5 Os ILSs educacionais	45
2. Referencial Teórico	48
2.1 Atitudes e a psicologia social	48
2.1.1 Os componentes da atitude	49
2.1.2 Atitudes e comportamentos	49
2.1.3 Atitudes e estereótipos	51
2.1.4 Métodos e investigação de atitudes	53
2.2 Atitudes Linguísticas e a Sociolinguísticas	53
2.3 As políticas linguísticas	55
3. O desenvolvimento da pesquisa	57
3.1 Metodologia	57
3.2 Descrição dos entrevistados	60
3.3 As instituições pesquisadas	63
4. Análise dos Dados	63
4.1 A inserção na área da interpretação	63
4.1.1 Facilidade X Questões econômicas	64
4.1.2 Facilidade X Afetividade	65
4.1.3 Facilidade X Educação	66
4.1.4 Análise dos questionários	71
4.1.5 Atitudes frente a Língua de Sinais	71
4.1.6 Análise das situações hipotéticas	86
4.1.6.1 ILSs com atitudes paternalistas e/ou estigmatizada Lia, Rute, Marta e Agar	86
4.1.6.2 ILSs que mostraram atitudes positivas	90

4.2 A questão do caderninho	93
4.3 Algumas possíveis conclusões	97
5. Considerações finais	98
6. Referências bibliográficas	98
ANEXO	106

A minha trajetória enquanto intérprete de língua de sinais (ILS) e a aproximação com o tema

A minha trajetória na comunidade surda inicia no mesmo momento que se inicia a minha trajetória de espiritualidade, pois, em 1996, quando comecei a freqüentar uma igreja de confissão protestante, deparei-me com um ministério de surdos¹. Foi paixão a primeira vista. Achava maravilhoso as mãos poderem “falar” a mesma coisa que estava sendo dita em outra língua, embora eu nem mesma soubesse que estava diante de uma língua que envolve outra modalidade, a saber, a gestual-visual.

Nunca freqüentei curso de língua de sinais. Meu processo de aprendizado da língua se deu de duas maneiras. Num primeiro momento, quando eu tinha uns dez anos de idade e ganhei um papel que minha mãe comprou² de um surdo, na rua, e aprendi sozinha o alfabeto manual, mas nem sabia se um dia eu iria utilizá-lo. Entretanto, ele nunca saiu da minha mente, vivia soletrando as palavras quando eu via alguma placa ou *outdoor*. Anos mais tarde, comecei a aprender a língua de sinais convivendo com surdos que faziam parte da igreja que eu recém começara a freqüentar. Na verdade, aprendi sinais ao mesmo tempo em que aprendi a interpretar – nessa área emergente, isso não é raridade. Esses dois conhecimentos me foram adquiridos de maneira empírica, sem conhecimento teórico aprofundado.

Nos primeiros anos, não entendia muito bem por que ao elaborar algumas sentenças eu teria que inverter a posição das palavras. Não sabia explicar por que as expressões faciais eram importantes e faziam parte da gramática da língua. Quando me perguntavam a esse respeito eu simplesmente respondia: “porque os surdos fazem assim”. Tão pouco tinha conhecimento a respeito da tendência que temos de usar a estrutura da nossa primeira língua ao formar sentenças em outras línguas. E além de tudo isso, eu não sabia que isso acontecia em outras línguas também. Sim, descobri que LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é uma língua e não uma simples linguagem ou a incorporação da língua oral nas mãos, como muitas pessoas acreditam.

¹ As igrejas dividem seus trabalhos de acordo com ministérios. Estes seriam grupos de pessoas que usam seus dons e talentos para atuarem em determinada área, como por exemplo, ministério de música, infantil, de adolescentes, de jovens, de surdos, etc.

² No Brasil não é raro encontrarmos nas ruas, bares ou sineiras, surdos vendendo algum acessório e um folder com o alfabeto manual.

Ao mesmo tempo, estava convivendo com um outro. Outro esse, que apesar de fisicamente ser igual a mim (a despeito da sua condição de não ouvir), se comporta diferente de mim, tem valores diferentes dos meus. Obviamente, esquecia-me de que não eram apenas os surdos que eram diferentes de mim, outros ouvintes também eram, mas aquela identidade não-ouvinte era o que me bastava pra atribuir àquela comunidade características que a rebaixava, como um grupo de deficientes auditivos. Nessa época eu apenas convivía com surdos que não tinham escolaridade maior que a quinta série e os que tinham, tiveram uma formação que não levou em conta a língua de sinais, causando um grande prejuízo de aprendizagem. Os mesmos me relatavam que “eram passados”, ano a ano, recebiam “ajuda” das professoras que não tinham competência lingüística para ensinar os alunos surdos na sua língua materna. Percebia que estes se sentiam inferiorizados frente à maioria ouvinte.

Entretanto, a partir de 1999, quando iniciei minha atuação fora do ambiente eclesiástico, deparei-me com surdos que estavam trilhando o meio acadêmico, e que se posicionavam frente à sociedade majoritária ouvinte com orgulho de sua língua e cultura. Esse foi um momento crucial na minha constituição enquanto ILS. A partir de então, procurava romper com qualquer perspectiva assistencialista que pudesse ter norteadado minhas atitudes frente ao grupo e estabelecer um novo olhar frente à língua e a cultura dos surdos.

No ano de 2001, casei-me com uma pessoa surda. Na minha concepção, casei-me com um homem que era surdo. Entretanto, percebi que a comunidade surda me olhava diferente.

Antes do casamento era apresentada assim: “Essa é a Gabi, seu sinal³ é esse (mostrando o sinal), ela é *ouvinte* e intérprete”. Após o casamento, várias vezes percebi que os surdos me apresentavam assim: “Essa é a Gabi, seu sinal é esse (mostrando o sinal), ela é intérprete e *esposa do (mostravam o sinal do meu ex-marido, surdo)*”. Assim, a marca que me diferenciava enquanto ouvinte é substituída pela “esposa de surdo”, me “autorizando” de certa forma a um lugar junto à comunidade surda.

Nesse mesmo tempo, estive ao lado da comunidade surda de Balneário Camboriú na criação e fundação da Associação de Surdos de

³ Quando as pessoas convivem com os surdos, elas recebem um sinal, como um batismo. Os surdos observam algo que a diferencia (como alguma marca de nascença, profissão, corte de cabelo, etc.) e dão um sinal que será utilizado para referenciar este sujeito. No meu caso é mão configurada em G (de Gabi), passando em frente aos lábios (pois eu usava aparelhos na época em que ganhei meu sinal).

Balneário Camboriú – ASBAC. Esse meu envolvimento era repleto de tensões. De um lado, estava eu, uma das poucas ouvintes que na época faziam parte da instituição, cheia de idéias, conhecimentos e planos; de outro lado, um grupo de pessoas que, por falta de informações e conhecimentos transmitidos na sua língua, aceitavam sem qualquer tipo de contestação tudo o que eu propunha. Não era isso que eu queria. Queria mediar, acrescentar, trazer idéias. Isso não era possível num grupo que teve sua história marcada pelo colonialismo.

A gota d'água do meu copo de tensões foi quando, na organização de um curso de LIBRAS, eu fiquei responsável pelas inscrições (pois era a única que tinha telefone e poderia utilizá-lo), e no desencontro de informações a respeito da data do término do curso, a resposta que os alunos ouvintes tiveram do professor surdo foi a seguinte: “Vamos falar com a Gabi. Ela é a responsável por tudo isso” anexada a uma fala de uma mãe: “Meu filho não vai naquela Associação de Surdos onde a Gabi lidera”. Não houve outro modo a não ser o rompimento. Pedi meu desligamento da associação.

Tenho observado que minha história frente à comunidade surda e a língua de sinais não é tão diferente de tantas outras que se encontra por aí. Converso com colegas que são intérpretes e percebo que as tensões vividas por mim aqui relatadas acontecem com eles também. Afinal, nos identificamos linguisticamente com os surdos, entretanto não somos surdos. Ao mesmo tempo, nós nos construímos de forma diferenciada dos outros ouvintes quando o assunto é surdo e línguas de sinais.

Assim, em 2008 ingressei no mestrado em lingüística, na linha de Políticas Lingüísticas, na tentativa de buscar algumas respostas para as minhas próprias inquietações, e acima de tudo, contribuir com as discussões que emergem das representações de língua e sujeitos numa perspectiva pós-colonial.

O modo informal com que entrei na comunidade surda e iniciei minha trajetória enquanto ILS não é exceção. Conforme apresentei em minha pesquisa, a maioria desses profissionais “caíram de pára-quadras” no mundo dos surdos. Enquanto pertencentes ao grupo majoritário, nós ouvintes, podemos ou não repetir saberes estabelecidos frente à comunidade surda. Massuti (2007, pg.9) diz que é extremamente complexa a questão daquilo que nos tornamos a partir das representações que temos a respeito do outro, e que se essas representações forem estereotipadas, abandoná-las não é uma tarefa fácil.

Durante muito tempo, a Língua Brasileira de Sinais esteve a parte do processo educacional e social dos surdos brasileiros. Entretanto, nos últimos quinze anos, os Movimentos Surdos adentraram na empreitada do “planejamento do *status*”⁴ dessa língua, principalmente no reconhecimento legal da mesma enquanto língua pela qual os surdos brasileiros se utilizam para comunicar e transmitir suas idéias. Assim, a partir de 24 de abril de 2002, um novo rumo foi dado a historia dessa língua e conseqüentemente a história dos Surdos brasileiros, pois, a Lei 10.436 foi sancionada. Ela diz:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Com a regulamentação da referida lei pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 e com a garantia de uma educação bilíngüe, a procura por profissionais ILS aumentou consideravelmente. A demanda de vagas para contratação desses profissionais ultrapassa o número de pessoas qualificadas e aptas para atuarem em diversos espaços, principalmente na educação. Assim, o ingresso de pessoas que apenas tinham feito cursos de língua de sinais para atuarem enquanto ILS foi e é uma realidade em quase todo o território brasileiro.

Diante deste cenário posto, a pesquisa se propôs a contribuir no sentido de perceber as atitudes linguísticas dos ILSs frente à comunidade surda e a língua de sinais. Tal investigação se faz necessária em virtude da comunidade ouvinte muitas vezes ter atitudes negativas em relação aos surdos e a língua de sinais (preconceitos, estigmas); e sendo o ILS um membro dessa comunidade ouvinte ele pode carregar tais atitudes quando na sua atuação profissional.

⁴ Segundo Calvet (2007, p.29) “(...) o planejamento do status se relaciona às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas”.

Assim, o capítulo primeiro desta pesquisa tratou de apresentar, de uma maneira geral, a história da comunidade surda e da língua de sinais no Brasil, localizando a discussão principalmente dentro da área da educação. Na continuidade do capítulo, apresentei, de maneira geral, a história dos ILSs no Brasil bem como as habilidades e competências que os mesmos necessitam desenvolver enquanto mediadores de língua e grupos sociais.

O segundo capítulo tratou de apresentar os embasamentos teóricos aos quais essa pesquisa se reportou. Num primeiro momento no campo da psicologia social, onde autores como Lambert & Lambert e Rodrigues se dedicaram aos estudos de atitudes de uma forma geral. Num segundo momento, focando mais nas atitudes linguísticas, com base nos estudos de Appel e Muysken e Calvet. Ainda dentro da sociolinguística, as políticas linguísticas são apresentadas no sentido de buscar uma intervenção para a problemática apresentada.

O terceiro capítulo é dedicado aos procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, bem como a apresentação dos informantes e das instituições envolvidas na pesquisa.

Quando na análise dos dados, tema do quarto capítulo, apresentei três grupos de intérpretes pesquisados: os que iniciaram suas atividades apenas por questões econômicas, os que vieram da área da educação e os que tinham relações de amizade e afetividade com a comunidade surda antes de iniciarem suas atividades profissionais. A partir daí, verifiquei as atitudes positivas e negativas que os sujeitos desses grupos tiveram frente aos surdos e a língua de sinais.

Como atitudes negativas foram detectadas, como paternalismo e atribuições de estigmas, terminei este trabalho apresentando a necessidade da promoção da língua de sinais bem como a melhor formação dos profissionais ILSs.

1. Contexto Geral da Pesquisa

1.1 A comunidade surda e a língua de sinais

A língua não é apenas um meio de comunicação ou um conjunto de signos interiorizados pelos falantes. A língua está de maneira efetiva ligada à cultura e história de um povo. Segundo Calvet (2002, p. 12), “a história de uma língua é a história de seus falantes”. E esta afirmação é vivenciada pelos surdos em toda a sua trajetória, que em diversos momentos foram estigmatizados pelos não surdos que desconhecem a língua de sinais e cultura surda. Masutti (2007, p.11) diz:

Em um universo predominantemente regulado pelo som, o ouvir e o falar tornaram-se tão ‘essencializados’ que qualquer forma de manifestação lingüística e cultural não constituída por essas operações causa estranheza, sofre restrições e instaura processos de exclusão social. Para os surdos, essa situação se agrava em debates cotidianos contra as representações politicamente construídas em torno de suas diferenças.

Na antiguidade, os gregos tinham o costume de fazer sinais com cortes ou com fogo no corpo das pessoas para avisar que aquele indivíduo era alguém ritualmente poluído, que deveria ser evitado (um escravo, um criminoso, um traidor). A esses sinais denominavam estigma. O estigma “refere-se à situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMANN, 1988, p.7).

Enquanto descreve a respeito do estigma, Goffmann diz que o estigmatizado tem um atributo que o torna diferente dos outros indivíduos. Esse atributo geralmente é depreciativo, e reduz e diminui o indivíduo estigmatizado. Esse traço é destacado de tal forma que destrói a possibilidade de que outros atributos seus possam ser observados e ainda ressalta que o atributo em si não é honroso nem desonroso, mas serve pra confirmar a normalidade de outrem.

Lane (1992), citando Goffmann, destaca que os três tipos de estigmas apresentados pelo sociólogo canadense, a saber, o físico, o psicológico e o tribal, são atribuídos às pessoas surdas. Segundo o autor, fisicamente, os surdos são tidos como deficientes, com alguma falha a ser corrigida. Dessa característica imputada aos mesmos, deriva o

segundo estigma, pois podem surgir “algumas características indesejáveis da sua personalidade, tais como: raciocínios confusos e comportamentos compulsivos” (LANE, 1992 p. 23). O terceiro estigma atribuído aos surdos aparece quando a comunidade dos surdos se coloca enquanto minoria lingüística e cultural, ou seja, mesmo saindo da classificação dos “deficientes”, ainda são estigmatizados por não pertencerem ao grupo majoritário.

Esse tripé de estigmas que as pessoas surdas foram submetidas trouxe conseqüências diversas para a comunidade surda, nas mais diversas áreas, desde a mais tenra idade. Afinal, quando uma família detecta que seu filho não escuta, o primeiro profissional que procura é um profissional da área da saúde, que na sua maioria apenas enxerga a patologia a ser corrigida. No decorrer deste capítulo apresentarei outras conseqüências dos estigmas, principalmente na área educacional.

Ainda, segundo Lane (1992 p.23), “o estigma é relativo”. A partir do olhar dos surdos, ser surdo é uma experiência normal, é ter a presença de uma língua visual, é “simplesmente se desenrolar como diferente, como o outro do ouvinte” (PERLIN; QUADROS, 2006, p. 170). Entretanto, no olhar de muitos não-surdos, ser surdo é “estar privado de”, é ser um “tadinho” por não poder ouvir”, é ser olhado diariamente a partir da falta da audição em detrimento de tantos outros atributos que o constituem enquanto sujeito.

A representação que os não-surdos, em sua maioria, tiveram dos surdos encontra-se amparada num modelo clínico, que aponta para um sujeito deficiente que precisa ser medicalizado⁵. Essa perspectiva se pauta na existência de uma identidade padrão e fixa, entendendo que os que se desviam desse padrão precisam passar por um processo de normalização, que, conforme Silva (2000):

“(…) é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade

⁵ Skliar (2002 p.111) diz que medicalizar a surdez significa: “orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores como leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais”.

todas as características positivas possíveis, em relação às quais outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.” (SILVA, 2000, p. 83)

Essa concepção patológica da surdez se fez (e faz) presente ao longo da história. O filósofo Aristóteles defendia a teoria de que o pensamento só se desenvolvia com a linguagem e que esta precisava da fala (oral) para se desenvolver (LULKIN, 2000, P.49). Assim, foi um dos precursores a atribuir aos surdos a incapacidade de pensar. Já na Idade Média, a salvação das pessoas surdas era colocada em cheque uma vez que a mesma dependia, entre outras, de ouvir o Evangelho e a confissão dos pecados. Por fim, a Modernidade vem marcar a história dos surdos com a eleição do método oral em detrimento da língua de sinais na educação dos surdos, a partir do Congresso de Milão⁶, em 1880.

Dentro do tema da representação clínica da surdez, e consequentemente os estigmas de ordem física e psicológica, Lane (1992), quando estudou o processo de colonização da República do Burundi⁷, onde os nativos foram estigmatizados pelos colonizadores belgas e os comparou à opressão que as pessoas surdas línguas de sinais sofreram pelos não surdos, denunciando o paternalismo dos audistas.

Mas quem seriam os audistas? Todos os não surdos? Segundo Lane (1992, p.52,53) não. Para o autor, os audistas são aqueles que dominam, reestruturam e exercem autoridade sobre as pessoas surdas. Não comungam das representações que surdos tem acerca de si mesmos, mas os enxergam com os olhos da patologia e através dela opinam, descrevem e fazem declarações a respeito das pessoas surdas. Podem ser profissionais oriundos de várias áreas como administradores de escolas de surdos, professores de surdos, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e intérpretes de língua de sinais.

Segundo o autor, “sempre que um grupo mais poderoso se compromete a assistir a um outro menos poderoso [...], a relação assume certo risco” (LANE, 1992, p. 45). Do mesmo modo que a Bélgica foi indicada pela Sociedade das Nações para assistir à República do

⁶ O Congresso de Milão foi um evento onde cento e oitenta e dois representantes de vários países (na sua ampla maioria ouvintes) reuniram-se para discutir a respeito da educação de surdos. O resultado deste congresso foi a recomendação da “oralização” como objetivo da escolarização, em detrimento das línguas de sinais.

⁷ País africano que por muitos anos esteve sob o jugo colonial da Bélgica.

Burundi, os audistas tomaram para si a prerrogativa de decidirem sobre a vida e a educação dos surdos. Em ambas as comunidades o colonialismo⁸ foi instaurado.

O colonialismo é o padrão pelo qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador. (LANE, 1992 p. 43).

Lane, quando se refere ao processo de colonização do povo Burundi, relata que os colonizadores buscaram provar que a sociedade burundesa era atrasada com o objetivo de justificar a necessidade de colonização. Para tal empreitada elencaram algumas características para rotular o povo dito bárbaro em diversas áreas, a saber: *social, cognitiva, comportamental e emocional*. No âmbito social, o autor cita que *rude, irresponsável e traiçoeiro* eram marcas que foram imputadas àquele povo. No cognitivo, *irracional, desconfiado, ignorante* eram outras; *animalesco, infantil, sujo e impulsivo* foram as comportamentais enquanto, *inconstante e negativo* fizeram parte do quadro emocional que aquele povo foi caracterizado. Esse quadro de características foi denominado “psicologia do nativo”, que o autor comparou com a “psicologia do surdo” para mostrar as relações assimétricas estavam presentes nos dois contextos.

No caso das pessoas surdas, Lane elenca uma coletânea de características imputadas aos surdos baseada em cerca de 350 artigos e livros, colhidos em vinte anos de investigação do autor. O autor vai dizer que, para justificar a necessidade da intervenção dos serviços especializados, os audistas tendem a rotular as pessoas surdas. Ele usa as mesmas categorias para agrupar as características encontradas na sua pesquisa. Assim, no âmbito social: *infantil*, fechado, irresponsável e isolado são alguns exemplos. Conceitualmente fraco, *egocêntrico, com uma linguagem pobre e pouco inteligente* pertenceriam as características cognitivas. No caso das características comportamentais, *agressivo, imaturo, impulsivo e teimoso* formariam uma classe; e por fim, *ansioso, depressivo, sério e com dificuldade de guardar confidências* seriam características emocionais que atribuíram as pessoas surdas.

⁸ Lane esclarece que usa o termo colonialismo tal como ele é tratado por Foucault, quando se refere a colonização do corpo pelo Estado.

Essas características que foram atribuídas aos nativos africanos e aos surdos, sugerem o desejo do colonizador ou do audista, de civilizar o estigmatizado a partir do seu ponto de vista de normalidade. Assim sendo, tomar para si a responsabilidade de devolver esses sujeitos à sociedade dita “normal”. Em ambos os casos, o paternalismo está presente, ou seja, instaura-se “um sistema segundo o qual uma autoridade empreende a satisfação das necessidades e a regulação da conduta daqueles que estão sob o seu controle” (LANE, 1992, p. 48).

Os surdos brasileiros também passaram pelo processo de colonização e sofreram (e ainda sofrem) a ação dos paternalistas audistas. As recomendações feitas pelo Congresso de Milão, de certa forma, anos mais tarde, ecoaram na educação dos surdos brasileiros. Por volta de a política lingüística⁹ que se instaura no Brasil é a de proibir o uso da língua de sinais e eleger o método oral para educar as crianças surdas; política essa que durou cerca de cem anos e ainda perdura em alguns meios. A busca pela normalidade através da aquisição da fala e a necessidade de “integração” à comunidade ouvinte majoritária sempre foram as justificativas que os audistas apresentavam para a sua “boa ação educativa”, a ponto de amarrar as mãos dos surdos e de submetê-los a horas incansáveis de repetição de fonemas e palavras da língua portuguesa nas sessões de fonoaudiologia.

Atualmente, os surdos intelectuais, amparados nos Estudos Surdos, se constituem enquanto um movimento de (des)construção de conhecimentos e saberes estigmatizados, de recusa das representações dos audistas, e de legitimação das suas narrativas, enquanto sujeitos dignos de respeito a sua identidade e língua. Neste processo de emancipação, os surdos buscam o seu reconhecimento político enquanto povo, o reconhecimento de sua cultura e língua materna, reivindicando uma educação bilíngüe e o seu livre exercício da cidadania de maneira autônoma.

Os Estudos Surdos surgem a partir dos movimentos surdos, nos espaços acadêmicos, constituindo-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, uma vez que aborda as questões das diferenças, das questões culturais e das negociações que se estabelecem quando na luta por poderes e saberes. A respeito dos Estudos Surdos, Skliar (1998) diz:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as

⁹ Conforme Calvet (2007, p.11) entende-se política linguística como “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”.

identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p.5)

Esse último parágrafo denota uma reviravolta na concepção das pessoas surdas, afinal, na atualidade, poucos ousariam afirmar que as pessoas surdas são privadas de pensamento. Entretanto, as pessoas surdas ainda se deparam com intolerâncias lingüísticas e culturais, como por exemplo, o fato de a língua de sinais ainda ser vista, por uma grande parte da sociedade majoritária ouvinte, como uma linguagem inferior às línguas orais. Assim, o terceiro estigma apresentado por Gofmann é constatado, a saber, o estigma tribal. Sobre a discriminação sofrida por grupos minoritários Leite (2004) diz o seguinte:

[...] grupos minoritários com profundas diferenças lingüísticas sempre coincidem com *minorias imigrantes*, isto é, estrangeiros cujo status cultural e lingüístico diferenciado é reconhecido, embora o fato de pertencerem à outra nação possa vir a ser fonte de discriminação. Frente aos surdos, no entanto, o olhar discriminatório da sociedade majoritária assume uma perspectiva distinta. Não há, nem houve qualquer polêmica quanto ao fato de os surdos nascidos no Brasil serem considerados membros da nação brasileira, tal como qualquer outro cidadão ouvinte nascido aqui. Embora isso pareça constituir-se numa vantagem, o problema acarretado por tais circunstâncias não é menor: não somente a língua e cultura surdas carecem de um status igualitário frente à sociedade ouvinte; elas sequer são reconhecidas em sua diferença! (LEITE T., 2004, p.21)

Leite (2004) exemplificando, faz uma comparação entre as pessoas surdas e os gays uma vez que ambos os grupos são vistos dentro de uma perspectiva patológica pela sociedade majoritária. O autor diz que:

“tantos surdos como gays nascem em famílias dentro das quais alguns aspectos importantes de

sua identidade pessoal são vistos de maneira muito negativa. Tais aspectos, então, desde que não sejam suprimidos, tenderão a ser compartilhados (i.e. construídos social e politicamente) de modo tardio por esses indivíduos com outras pessoas em condição similar. Quando isso acontece, e quando a identificação com o grupo cultural se torna mais uma fonte de fortalecimento da auto-estima do que de conflito para o indivíduo, esses tenderão a afastar-se de sua “família biológica”, aproximando-se mais e mais de sua recém-adquirida “família cultural” (LEITE T., 2004, p.21)

Assim, a grande maioria¹⁰ das pessoas surdas faz o caminho inverso da sua “constituição identitária”, em comparação com outras comunidades minoritárias, pois nascem na comunidade majoritária e mais tarde podem (ou não) aprender a língua de sinais e se relacionar com a comunidade surda e mover-se (ou não) do “centro cultural ouvinte” rumo à “periferia”. Então, o senso de pertencimento a esta minoria lingüística está mais relacionado a aquisição/aprendizado de uma língua de sinais e a uma identificação cultural do que a questões biológicas, geográficas ou sociais.

1.1.1 A língua de sinais no Brasil e a educação das pessoas surdas

Conforme já exposto nas primeiras linhas desse capítulo, Calvet (2002, p. 12) afirma que “a história de uma língua é a história de seus falantes”. Assim sendo, a história da língua de sinais está intrinsecamente ligada a história das pessoas surdas. Tradicionalmente a história dos surdos brasileiros e da língua de sinais começa a ser contada a partir de 1855, com a chegada de Eduardo Huet, professor surdo parisiense, que, a convite do imperador D. Pedro II, vem ao Brasil para abrir uma escola para as pessoas surdas. Esse propósito se consolida em 26 de setembro de 1857 com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), que atualmente chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Na época, por ser a única instituição que educava pessoas surdas no Brasil, vários surdos oriundos de diversas

¹⁰ Segundo Hall (1989), apud Leite (2004, p.19) de cada cem surdos, apenas cinco nascem em famílias de pais surdos.

regiões foram estudar na instituição, trazendo os seus “dialetos familiares” (LEITE, E, 2004, p. 16). Ao entrar em contato com a língua de sinais francesa trazida pelo professor surdo, vão dar início ao que hoje chamamos de Libras, língua brasileira de sinais.

Huet educava as pessoas surdas com base no método do abade L’Epée¹¹, através do alfabeto manual e dos sinais da língua de sinais francesa (LSF). Sobre a origem da formação da língua de sinais brasileira que conhecemos hoje, Leite (2004) diz o seguinte:

A hipótese mais provável é que – de maneira similar às propostas sobre a formação da ASL nos Estados Unidos (Lane et al,1996) – a língua de sinais que hoje conhecemos como LSB¹² seja resultado de um processo de crioulização de um pidgin, ou de língua de contato, emergido nas antigas escolas especiais, cujas fontes seriam: em primeiro lugar, o sistema derivado da LSF que foi importado na educação especial dos surdos brasileiros, em segundo lugar, os sinais caseiros próprios de cada aluno, trazido de diferentes regiões do país; e, em terceiro lugar – o que ainda não se pode afirmar – alguma língua sinalizada já existente entre os surdos brasileiros antes mesmo da vinda de Huet. (LEITE, T., 2004, p.25)

Assim, o ensino através da língua de sinais vai sendo aplicado às pessoas surdas, principalmente com intuito de profissionalizar os meninos com idade entre 7 a 14 anos. Entretanto, em 1911 o IISM começa a adotar o método oral de ensino para as pessoas surdas, mas a língua de sinais sobreviveu nos pátios das escolas até 1957, quando a mesma foi rigidamente proibida (GOLDFIELD, 1997). Na minha própria vivência com a comunidade surda, conheci surdos hoje idosos, que me confirmam tal proibição, relatando que chegaram a ter as mãos amarradas.

¹¹ O abade Charles Michel de L’Epée, por volta de 1750 iniciou seu contato com os surdos e com a língua de sinais utilizada na época. A maioria dos surdos que ele mantinha contato eram carentes que viviam nas ruas. O religioso trouxe essas crianças pra sua casa e começou a educá-las a partir de uma combinação de língua de sinais e gramática francesa sinalizada que recebeu o nome de “sinais metódicos”. Anos mais tarde fundou a primeira escola pública pra surdos chamada de “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”. Ele treinou vários professores, entre eles Eduardo Huet.

¹² Língua de sinais brasileira.

Abro parênteses para destacar que o desenvolvimento da língua de sinais e a trajetória da comunidade surda brasileira estão diretamente relacionados com a educação. Assim, a partir de agora, passo a elencar esses dois itens: língua de sinais e educação de surdos.

A década de 70 traz a Comunicação Total, como outra proposta de educação das pessoas surdas. Esta, chega ao Brasil com a visita de Ivete Vasconcelos, que trabalhava como educadora na Universidade Gallaudet¹³. Stewart (1993, p.188) conceitua tal filosofia como "a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas". Embora tal filosofia educacional não tenha acrescentado muitas mudanças significativas na educação das pessoas surdas, ela permitiu um grande avanço no sentido do uso e no aprendizado da língua de sinais.

Ao mesmo tempo em que as propostas da Comunicação Total se desenvolviam, estudos a respeito da língua de sinais e da educação de surdos também foram acontecendo, protagonizados no Brasil pelas professoras Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes, e a partir desses estudos o bilingüismo de surdos começa a ser difundido.

Apesar de até a presente data, o oralismo, a Comunicação Total e o bilingüismo ainda estarem presentes de forma paralela na educação das pessoas surdas em todo o território nacional, é a educação bilíngüe que a comunidade surda almeja como política linguística educacional. Um dos grandes passos rumo a concretização desse desejo, foi a aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que diz no seu artigo 1º:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e

¹³ A Gallaudet University é uma universidade pública americana, situada Washington. É uma instituição bilíngüe voltada para a educação superior de surdos, sendo uma referência na área da pesquisa e atividade acadêmica. (conforme <http://www.gallaudet.edu/>).

fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Tal lei foi regulamentada pelo decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que prevê várias ações necessárias para garantir o ensino e a manutenção da língua de sinais, bem como políticas públicas que proporcionem uma educação de qualidade para as pessoas surdas, como por exemplo: a língua de sinais como cadeira obrigatória nos cursos de magistério e licenciatura, formação de professores de língua de sinais e a formação e contratação de intérpretes de língua de sinais. Muitas das ações previstas saíram do papel. Um dos grandes exemplos é o Curso de Letras-Libras promovido, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade à distância, que forma professores de língua de sinais através da licenciatura e forma intérpretes de língua de sinais através do bacharelado.

1.1.2 A legislação Atual

Para que melhor se possa entender a presença do aluno surdo em sala de aula acompanhado por um ILS, e todos os fatos que desencadeiam essa inserção, faz-se necessário conhecer o pano de fundo que sustenta essa realidade. A saber, as políticas nacionais de inclusão.

No Brasil, atualmente, um forte movimento vem tomando força, a partir dos anos 90: a inclusão. Segundo Machado (2008, p.37), esse movimento objetiva a “construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estruturação social”. Citando Sasaki (1997), Machado esclarece que dentro de uma sociedade inclusiva, as diferenças são celebradas, a diversidade humana e as minorias são valorizadas e a cidadania é exercida com qualidade de vida por todas as pessoas.

Assim, a educação inclusiva, preconiza uma educação para todos, onde os “portadores de necessidades educacionais” (cegos, surdos, deficientes intelectuais, etc.), os pobres, os negros, os índios e demais grupos vítimas da exclusão social devem ter acesso a escola. Além do acesso, o parágrafo primeiro prevê serviços de apoio especializado para aqueles que se utilizam dos serviços da educação especial. No caso das pessoas surdas, a realidade que se tem observado no Brasil, os serviços especializados concentram-se basicamente em duas áreas: salas de reforço, com professores conhecedores da língua de sinais, e a presença do ILS em sala de aula regular.

Com o intuito de legitimar a política de inclusão, dois argumentos são utilizados pelos órgãos públicos (Conforme Quadros 2003 e Leite

2004). O primeiro é o de estar em concordância com a Declaração de Salamanca, documento redigido por ocasião da Conferencia Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em 1994, que dispõe a respeito de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, conforme abaixo:

Linha da Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

O segundo argumento do poder público, para justificar a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, seria com o intuito de derrubar possíveis preconceitos que alunos ditos “normais” teriam frente aos alunos com necessidades educacionais especiais. A respeito desse segundo argumento, Leite (2004) diz o seguinte:

É preciso lembrar, entretanto, que simplesmente o contato cultural não é um grande progresso para derrubada dos preconceitos e estereótipos. Pois, quando esse contato ainda reflete uma situação assimétrica entre os grupos em questão, o corolário mais natural é que ele reforce uma percepção discriminatória por parte do grupo em posição privilegiada, e não que acabe com ela. Se raciocinarmos assim, a questão que devemos nos colocar é: que imagem de si um surdo poderá apresentar aos seus colegas ouvintes em uma sala de aula em que todos falam português oral? Possivelmente a imagem de um aluno dependente do auxílio de colegas, com dificuldade de atenção e compreensão, e pouca iniciativa para participação, dadas as severas limitações que a

desconsideração da sua diferença lingüística pela política oficial acarretará em sua comunicação no dia-a-dia. (LEITE, T., 2004, p.50)

Os argumentos apresentados acima desconsideram as especificidades lingüísticas e culturais dos alunos surdos. Quando a política da inclusão objetiva a inserção dos alunos com necessidades especiais em sala de aula regular, ela não se atém ao fato de que os alunos surdos - diferentemente dos alunos cegos, deficientes físicos, deficientes intelectuais – são usuários de libras, e a partir dela adquirem conhecimento, expressam suas idéias e constroem sua visão de mundo. Segundo Sá (2002):

Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país e impossibilita a consolidação lingüística dos alunos surdos. Não se trata de aceitar a língua de Sinais, mas de viabilizá-la, pois todo o trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilingüismo”, tal como o defendemos). (SÁ, 2002, p.66)

A comunidade surda não está satisfeita diante de tal proposta política educacional. Afinal, esse discurso pouco leva em consideração os processos de identificação, a real importância da língua de sinais na constituição e aprendizado do sujeito surdo, as relações de poder entre maioria dominante e minoria dominada, entre outras questões que permeiam os anseios educacionais das pessoas surdas. A esse respeito, a pesquisadora surda Simone Gonçalves de Lima da Silva (2008) diz o seguinte:

A comunidade surda anseia por uma escola que não seja adjetivada de especial, uma escola regular que tenham o máximo de alunos surdos para compartilhar saberes lingüísticos, culturais e políticos, onde a língua de sinais seja a língua da escola, dos professores e funcionários. Que seja um ensino público de qualidade como em qualquer outra escola, de onde saiam seguros de

seus conhecimentos, aptos à cidadania e preparados para o trabalho e para a inclusão social. (SILVA, 2008, p.81)

Além das diretrizes da educação inclusiva, para que se entenda o cenário da pesquisa, é necessário que se conheça como o estado de Santa Catarina vem se estruturando quanto à educação de surdos. Como duas das instituições que eu pesquisei são escolas da rede pública estadual, para contextualizar a pesquisa é necessário que se conheça a Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que tem como objetivo:

Reestruturar a política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina, garantindo a utilização de LIBRAS, de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes proporcionando ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino. (SANTA CATARINA, 2004, p. 34)

Conforme se pode observar, a referida política é extremamente recente. No sentido de operacionalizar a Política de Educação de Surdos, desenvolveu-se um perfil de estrutura educacional para cada nível escolar, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Nos dois contextos observados nesta pesquisa, Ensino fundamental e Ensino Médio, o perfil é o mesmo: um aluno surdo incluído numa sala onde todos os demais não são surdos. A esse aluno é garantida a presença de um ILS. Para este profissional a Política prevê o seguinte perfil:

- Capacitação específica para intérprete de língua de sinais;
- Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a função de intérprete¹⁴;

¹⁴ Até o ano de 2006, quando o exame de proficiência aplicado pelo MEC para certificar os ILS começou a ser realizado anualmente, a FENEIS era o órgão que emitia certificados de intérprete de língua de sinais.

- Nível superior completo ou em formação, preferencialmente, na área da educação;
- Fluência em língua de sinais;
- Fluência em língua portuguesa;
- Manter contato com surdos nas associações, escolas, etc. para ampliar conhecimento da LIBRAS e da cultura/identidade surda.

Diante de tudo que foi apresentado até o momento, nota-se que a trajetória da comunidade surda brasileira sempre foi e ainda é repleta de tensões e negociações. Romper com as amarras do colonialismo, se posicionar frente às instituições audistas que ainda sobrevivem e ser o agente ativo na elaboração de políticas públicas que contemplem as suas especificidades culturais e lingüísticas são desafios que esta comunidade ainda precisa enfrentar. Uma longa batalha continua a ser travada.

Neste sentido, um bom passo para enfrentar esses desafios é verificar as atitudes que os falantes das outras línguas brasileiras têm a respeito dos surdos e da língua de sinais. Afinal, as atitudes podem consideravelmente influenciar no comportamento, e conforme falamos, quando elas são negativas e se perpetuam, podem se transformar em estigmas que tendem a perpetuar essas práticas negativas mencionadas neste capítulo.

Este trabalho contemplará as atitudes dos intérpretes de língua de sinais, profissionais que atuam diretamente com a língua de sinais e a comunidade surda.

1.2 Os intérpretes de língua de sinais no Brasil

1.2.1 Panorama histórico

A história documentada dos intérpretes de língua de sinais (ILSs) é extremamente recente em comparação com o tempo de atuação desses sujeitos na mediação da comunicação das pessoas surdas com pessoas ouvintes desconhecedoras da língua de sinais. Um dos registros mais antigos a respeito da atuação de um ILS é apresentado por Leite (2004):

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

conforme documentos existentes na biblioteca do INES.” (LEITE, E., 2004, p.37)

Apesar de citar um registro do século XIX, a mesma autora, continua seu texto, agora na década de 80, localizando historicamente a primeira interpretação de língua de sinais realizada publicamente no Rio de Janeiro e que provavelmente é a primeira do Brasil também. Conforme a autora:

“Por ocasião da constituinte que preparou a Constituição Brasileira de 1988 surgiram as comissões de lutas das pessoas com portadoras de deficiência. No Rio de Janeiro, a representação dos surdos foi constituída por Ana Regina e Souza Campello e João Carlos Carreira Alves, que tinham como intérprete nos eventos a jovem pernambucana, Denise Coutinho, que se encontrava nessa cidade para estudar. Era ela já conhecedora da língua de sinais e, portanto, assumia, corajosamente, a tarefa de interpretar em público em uma época que nenhum incentivo existia para o exercício dessa função (...). A estudante Denise Coutinho foi a primeira pessoa a assumir a interpretação da LIBRAS publicamente, em evento coletivo, podendo ser considerada a primeira intérprete de LIBRAS no Rio de Janeiro, quicá no Brasil.” (LEITE E., 2004, p.38)

Quadros (2002, p.14) também apresenta a década de 80 como sendo aquela em que os primeiros intérpretes começaram a atuar de forma mais sistemática, apontando os espaços religiosos como sendo aqueles que abarcaram esse tipo de atividade, que era feita de forma voluntária com caráter evangélico.

A partir dos anos 90, mesmo que de forma tímida, alguns movimentos e encontros começam a acontecer. Segundo Quadros (2002, p.14), em 1992 aconteceu o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela FENEIS¹⁵, que proporcionou uma

¹⁵ Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos. Entidade filantrópica, sem fins lucrativos, fundada em 1977, que luta em prol dos direitos das pessoas surdas brasileiras. Possui escritório matriz na cidade do Rio de Janeiro e tem outros escritórios em vários estados brasileiros.

oportunidade de troca de experiências entre os intérpretes de várias regiões do país e discutiu a votação do regimento interno do departamento nacional de intérpretes, fundado na mesma data. A partir deste, outros encontros estaduais foram promovidos, bem como a criação de unidades de intérpretes vinculadas aos escritórios da FENEIS.

A partir de 24 de abril de 2002, com a homologação da lei federal nº 10.436, reconhecendo a língua de sinais como língua oficial da comunidade surda, a presença do intérprete começa a ser mais requisitada em diversos espaços. Essa situação fica ainda mais estabelecida em 22 de dezembro de 2005, com o Decreto 5626, que regulariza a referida lei.

A partir dessa lei, não só a obrigatoriedade de contratação dos intérpretes de língua de sinais começou a ser oficializada em algumas áreas, como também foi assegurada a sua formação. Assim, alguns cursos para formação de intérpretes de língua de sinais começam a despontar pelo país. Anater e Passos (2010, p. 223), trazem resumidamente alguns desses cursos:

Com a necessidade de avaliar e certificar melhor os TILSs, surgem alguns cursos em nível tecnológico, de graduação e pós-graduação. Podemos destacar alguns como o de “Tecnologia em Comunicação Assistiva: Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais”, e enfatizar o crescente acesso às novas tecnologias pelos surdos e necessidade de também o TILS se atualizar sobre estas, de modo a atender a diversas demandas sociais. Outro espaço de formação, está na “Especialização em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa”, oferecido pelo “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos”, (NEPES), através do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC)¹⁶ e outro da Universidade do Estado do Pará (UEPA)¹⁷, pensados para a qualificação desses profissionais, com intuito de atualizá-los através de uma especialização reconhecida.

¹⁶ www.cefetsc.edu.br

¹⁷ http://www2.uepa.br/uepa_site/pos-graduacao/esp_ccse_tra_int_lib_lin_por.php

A UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, dá um grande passo na formação desses profissionais, quando no ano de 2008 inaugura o Curso Letras/Libras Bacharelado, ofertado na modalidade a distância, promovido em 15 estados diferentes com mais ou menos 450 alunos matriculados.

Mesmo com tantos avanços, ainda há muito a ser conquistado. Como tudo é muito recente, em muitos lugares ainda o intérprete de língua de sinais não é visto (e não se vê) enquanto profissional. Muitos ainda atuam motivados pela caridade, de forma empírica, sem formação alguma, sem remuneração justa, resultado da deficiência de colocar em prática aquilo que a lei já regulamentou. Até mesmo a conceituação e a auto-representação desses profissionais ainda vêm sendo construída, conforme veremos a seguir.

1.2.2 Quem são os ILSs?

Confesso que muitas vezes as tentativas de conceituar o que seria um intérprete de língua de sinais me levou a momentos inquietantes na trajetória enquanto pertencente a esta categoria. Um dos conceitos que me deparei, é o que apresenta o ILS como uma “pessoa que interpreta uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais” (QUADROS, 2002, p. 7). Apesar de claro e objetivo, esse conceito não contempla as tarefas que os ILS desempenham enquanto mediadores de comunicação e de culturas. Um outro olhar mais criterioso a respeito dos ILS pode ser encontrado em Masutti (2007, p.144-145),

“os intérpretes de língua de sinais se interpõem entre línguas e culturas, como mediadores que assumem o lugar de tensão das diferentes vozes, a dos surdos, dos ouvintes e de sua própria voz. Um dos principais dilemas do intérprete de língua de sinais, ao intermediar uma relação no ato tradutório, gira em torno do conflito de representação fidedigna do conjunto dessas vozes, e conseqüentemente sua responsabilidade com a tradução.”

Uma das colocações chaves de Masutti, é a questão de que os ILSs “assumem o lugar de tensão das diferentes vozes”, principalmente porque estão mediando comunicações entre uma minoria

e maioria lingüística, e conforme já abordado neste trabalho, um grupo social estigmatizado e uma língua que, mesmo seu status lingüístico ser reconhecido através de Lei a maioria da população brasileira, desconhece essa realidade e pensa estar frente a uma linguagem falada representada nas mãos. Na verdade, é muito comum as pessoas me perguntarem se a língua de sinais é somente o alfabeto manual e se a mesma é igual em todo o mundo.

Essas questões, de reconhecimento lingüístico e cultural das pessoas surdas, vão refletir diretamente na constituição e no reconhecimento profissional dos ILSs. Segundo Santos (2006, pg. 109), “(...) os ILSs se constroem cultural e linguisticamente em meio às produções de surdos e ouvintes”. Diferentemente dos intérpretes de línguas orais, que na sua grande maioria faz cursos aqui no Brasil e posteriormente faz (quando faz) imersão cultural e lingüística no país da língua que aprenderam, a maioria dos ILSs aprende a língua de sinais em meio à comunidade surda. Assim, os esses sujeitos constroem suas identidades enquanto ILS, dentro de um hibridismo lingüístico e cultural. Para a autora:

“Alguns dos ILS parecem conhecer “intimamente” os dois espaços, de surdos e de ouvintes, mas não pertencem ‘completamente’ a eles e sim transitam por eles. Não são surdos, mas aproximam-se deles e, ao mesmo tempo, são ouvintes que desenvolveram características diferenciadas da maioria da população que ouve. Enfim, os ILS são Outros, em que outra identidade emergiu.” (SANTOS, 2006, pg. 36)

No que diz respeito ao reconhecimento profissional, perpetua-se até os dias atuais a visão do trabalho do ILS como uma forma de ajuda às pessoas surdas que se resume a um trabalho voluntário. Gostaria de exemplificar essa realidade, citando o caso de uma colega ILS que foi procurada por uma escola particular para que a mesma acompanhasse uma criança surda nas séries iniciais, e quando a mesma foi conversar a respeito das questões salariais, ouviu da diretora da escola: “então não vai dar. Pensei que era trabalho voluntário”.

Assim, de maneira geral, entendemos o intérprete de língua de sinais enquanto sujeito mediador lingüístico e cultural. Essa mediação é recheada de tensões, e uma delas já parte do próprio ato de interpretar, quando o ILS está “completamente envolvido na interação comunicativa

(social e cultural) com poder completo pra influenciar o objeto e o produto da interpretação” (QUADROS, 2002, p.27).

1.2.3 Habilidades e competências dos ILSs

Alguns requisitos são indispensáveis para que o intérprete (tanto de língua de sinais quanto de línguas orais) desempenhe sua função de forma competente. QUADROS (2002) apresenta seis categorias mapeadas por ROBERTS (1992) conforme abaixo:

(1) competência lingüística – habilidades em manipular com as línguas envolvidas no processo de interpretação (habilidades em entender o objetivo da linguagem usada em todas as suas nuances e habilidade em expressar corretamente, fluentemente e claramente a mesma informação na língua alvo), os intérpretes precisam ter um excelente conhecimento de ambas as línguas envolvidas na interpretação (ter habilidades para distinguir as idéias principais das idéias secundárias e determinar os elos que determinam à coesão do discurso).

(2) Competência para transferência - não é qualquer um que conhece duas línguas que tem capacidade para transferir a linguagem de uma língua para outra; essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo (sem distorções, adições ou omissões). Habilidade para transferir uma mensagem na língua fonte para língua alvo sem influencia da língua fonte e habilidade para transferida língua fonte para língua alvo de forma apropriada do ponto de vista do estilo.

(3) competência metodológica - habilidades em usar diferentes modos de interpretação (simultâneo, consecutivo, etc.), habilidade para escolher o modo apropriado diante das circunstancias, habilidade para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e

usando-as com bom senso, habilidade para recordar itens lexicais e terminologias para uso no futuro.

(4) competência na área - conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada.

(5) competência bi cultural - profundo conhecimento das culturas que subjazem as línguas envolvidas no processo de interpretação (conhecimentos de crenças, valores experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte para a língua alvo e apreciação das diferenças entre cultura da língua fonte e a cultura da língua alvo).

(6) competência técnica – habilidades para posicionar-se apropriadamente para interpretar, habilidade para usar microfone e habilidade para interpretar usando fones, quando necessário.

Diante do exposto, fica notório o quão complexo é o trabalho realizado pelo intérprete de língua de sinais. Além das competências apresentadas, o intérprete de língua de sinais particularmente, ainda precisa enfrentar as questões de modalidade, afinal, atua frente a uma língua espaço-visual. QUADROS (2002 p.9), a respeito da modalidade da língua de sinais diz o seguinte:

“As línguas apresentam modalidades diferentes. Uma língua falada é oral auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas”

Sendo a língua de sinais de modalidade espaço visual, faz-se necessário uma exposição por parte do ILS, que, dependendo do seu perfil, pode chegar a ser uma grande dificuldade que acompanha os profissionais durante um bom percurso de sua atuação. Exemplificando, um profissional que é tímido diante de platéias, pode ter dificuldade

com a exposição numa interpretação em um congresso. Outra peculiaridade, é que na língua de sinais, os sinais geralmente são produzidos acompanhados por expressões faciais, que podem ser não apenas afetivas mas gramaticais, neste caso, não podendo ser facultativa na produção dos enunciados.

Até o momento, essa seção se propôs a localizar historicamente a atuação do ILS, bem como apresentar esse profissional não somente como alguém que transfere informações de uma língua pra outra, mas também como mediador cultural, apresentando algumas habilidades e competências que precisam ser adquiridas e desenvolvidas para que a interpretação realizada seja a mais fiel possível em relação ao que está sendo transmitido. Na próxima seção, deixo de lado um pouco o foco do ILS em si, e apresento, de uma forma geral, de que modo a relação deste com a comunidade surda vem sendo construída.

1.2.4 Os ILSs e as relações com as pessoas surdas

Aos olhos daqueles que se colocam a observar a atuação do ILS na mediação entre o indivíduo surdo e o não-surdo que desconhece a língua de sinais, e a contribuição que este ato cognitivo-linguístico traz para superar a barreira de comunicação existente, será induzido a concluir que o intérprete é alguém sempre bem visto e bem querido pelos Surdos. Entretanto, na minha trajetória enquanto ILS percebo que nem sempre a relação entre surdos e ILSs é harmoniosa, e, ao meu ver, a dificuldade começa com o fato do ILS ser um não-surdo e carregar esta imagem no ato tradutório.

Corroborar com o exposto as palavras de Perlin (2006), que menciona que entre o “povo surdo”, a aceitabilidade dos ILSs está relacionada com os discursos políticos que os mesmos possuem frente à cultura surda. Afinal, sendo o ILS ouvinte, pode trazer consigo (mesmo sem perceber) representações estigmatizadas a respeito dos surdos e da língua de sinais. Assim, para a autora, uma vez que o ILS atua nas fronteiras culturais (linguísticas também) é necessário que o mesmo esteja disposto a romper com uma possível visão da comunidade surda enquanto figura subalterna.

Mesmo não sendo a comunidade surda o alvo direto dessa pesquisa, acredito ser importante abrir um parêntese para salientar que, na comunidade surda, um grande número de pessoas se reconhece de forma subalternizada frente a comunidade ouvinte. Nasceram e cresceram em meio a estigmas que foram se naturalizando, a ponto de se

acostumarem com os serviços assistencialistas. Nos meu quatorze anos de atuação como ILS, não foram raros os momentos em que presenciei práticas assistencialistas sendo valorizadas pelas pessoas surdas.

Na tentativa de compreender os embates vividos pelos surdos e os ILSs, Pereira (2008, p.41); acredito ser necessário conhecer os serviços de interpretação realizados na trajetória dos ILS. Baseando-se nos estudos da atuação do intérprete de língua de sinais realizados por Bartzur (1999), a autora adapta-os ao contexto brasileiro apresentando cinco modelos de serviços de tradução oferecidos no Brasil até os dias atuais.

O primeiro modelo seria o “intérprete caritativo”. Estes começaram a atuar antes mesmo que a interpretação fosse vista como profissão. Na sua maioria estavam ligados aos surdos por laços familiares, por serem professores, amigos ou pessoas pertencentes a algum grupo religioso. Motivados por um desejo de ajudar os surdos, atuavam de modo empírico, sem formação e desconhecedores dos modelos éticos para realizar o trabalho de interpretação. Durante sua atividade interpretativa, omitiam, resumiam informações ou até mesmo modificavam as mesmas, com o intuito de que os surdos entendessem melhor aquilo que estava sendo dito a eles. Vieira (2007), quando pesquisa a respeito das auto-representações e atuação dos professores-intérpretes, traz a seguinte narrativa, que ilustra esse modelo:

...quando iniciei o trabalho com a língua de sinais foi na igreja voluntariamente, os surdos queriam saber o que o padre falava. Então eu fui lá, mesmo não sabendo como fazer, como interpretar a linguagem da igreja, porque na minha cabeça eu sabia o que era ser intérprete, mas isso eu não era ainda, na prática, faltava muito. (VIEIRA, 2007,p.24)

O segundo modelo é o intérprete “telefônico”, que surge como uma reação ao modelo caritativo. Neste modelo os ILSs queriam ser reconhecidos enquanto profissionais, entretanto, de um modo bem mecânico, como um telefone, que apenas transmite as informações. Um dos grandes objetivos é evitar que os ouvintes dominem os surdos, dando a estes o controle da interação. Esse modelo pode ser percebido

na resposta da entrevistada Ester¹⁸, quando perguntado a respeito do papel do intérprete:

O papel do intérprete seria ser a voz do professor e a voz do aluno surdo e a (...) fala do professor. Só fazendo interpretação, sem influência no processo de aprendizagem do aluno. (E1 – L20)¹⁹

Entre o primeiro e o segundo modelo aparece um intermediário, denominado “facilitador de comunicação”. Há um despertar de consciência dos surdos e dos ILSs de que as coisas não são tão mecânicas assim e que existe um lado humano presente. Os ILSs por sua vez, começam a entender que o ato tradutório, tem outros elementos do que a tradução em si, como a organização do espaço, da luz, etc. Uma ilustração do despertar do lado humano no trabalho de interpretação, pode ser verificado em mais uma das entrevistas apresentadas por Vieira (2007, p.11): “...o interpretar não passa somente por uma língua, passa por gente!!! Eu vejo que essa língua passa por dentro de gente... Que percebe o mundo diferente...”.

No quarto modelo, outra preocupação vem a tona: não basta ser bilíngüe, precisa ser “bicultural”, característica que só se desenvolve no profundo contato com a comunidade surda. Entretanto, nesse contato, o ILS caía muitas vezes na armadilha de tentar ser psicólogo, antropólogo, pedagogo e ainda dar conta da interpretação.

Para ilustrar esse modelo, cito uma experiência que vivenciei como ILS quando trabalhava numa entidade filantrópica que atuava na inclusão social das pessoas surdas. Certo dia, fui convocada para interpretar numa audiência da vara da família, quando uma surda iria dar seu filho recém nascido para a adoção. A intimada não sabia bem a língua de sinais padrão utilizada em Curitiba, mas utilizava-se de uma mistura de LS e gestos caseiros. Em um determinado momento o juiz desconfia de que a mesma não está entendendo o que realmente está acontecendo, tira do seu bolso uma nota de um real e pergunta a ela o que se pode comprar com a referida nota. Utilizando da mesma mistura de LS e gestos, pergunto uma vez, e ela não entende. Pergunto outra vez, e nada de resposta convincente. Então, pergunto ao juiz se posso

¹⁸ Ester é uma das ILSs que entrevistei. Aproveitei alguns fragmentos das entrevistas para exemplificar os modelos. No terceiro capítulo apresentarei as metodologias utilizadas para a obtenção desses dados.

¹⁹ Em relação aos dados coletados nas entrevistas foi feito uma transcrição literal simples; não foi realizado, entretanto, uma transcrição fonética rigorosa em função dos objetos específicos deste trabalho.

mudar a pergunta, e o mesmo autoriza. Viro-me, então, para a surda e pergunto: “UM REAL, PODE COMPRAR CARRO?” a surda me diz que não. Pergunto novamente: “UM REAL, PODE COMPRAR BALA?” e a mesma sinaliza que sim. Ao término da sessão, confesso que me senti abalada emocionalmente diante de tal situação. Essa estória ilustra a necessidade do intérprete conhecer intrinsecamente a comunidade surda e reconhecer a diversidade existente dentro do próprio grupo, bem como as questões emocionais que estão relacionadas durante a atuação.

O último modelo apresentado por Pereira (2008), denominado “Modelo do Aliado”, é mais recente e “preconiza que o intérprete de língua de sinais deve ser um aliado no empoderamento das pessoas surdas” (PEREIRA, 2008, p.41). Neste caso, a caridade não é o fio que conduz a relação entre ILS e as pessoas surdas; muito pelo contrário, o objetivo é o de evitar com que se perpetuem as “práticas opressivas da cultura ouvinte”, as quais nem sempre são realizadas de forma consciente, mas que foi tão naturalizada ao ponto de passarem despercebidas. Dá-se aqui o direito das pessoas surdas de responderem por elas mesmas ao mundo, de acertar, de errar e construírem suas experiências de vida através desses processos.

Esse modelo de interpretação pode ser constatado atualmente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando, pela primeira vez na história da instituição, uma pessoa surda, a doutora Marianne Stumpf, ocupa a coordenação geral de um curso, no caso, o Letras Libras. Diante de tal posto, a coordenadora estabelece uma rotina de relações com as mais diferentes diretorias e hierarquias da instituição, que são mediadas pela presença do ILS. A atuação desses profissionais está diretamente ligada às relações de empoderamento que se estabelecem cotidianamente.

Ao confrontarmos a história dos surdos, dos estigmas a eles atribuídos e as reivindicações da comunidade no sentido de serem vistos enquanto sujeitos capazes, com a trajetória dos intérpretes e as diversas formas como prestam seus serviços, é possível perceber que dificuldades surgirão nas relações entre ILSs e surdos. Muitas vezes, relações assimétricas serão construídas, mesmo que os envolvidos nem se dêem conta disso.

Todos os modelos acima apresentados podem ser verificados nas diversas áreas de atuação dos ILSs, afinal, esses profissionais cada vez mais, estão sendo solicitados em diversos setores onde há pessoas surdas e pessoas ouvintes que desconhecem a língua de sinais, como as igrejas, as empresas, os serviços jurídicos, as escolas, etc. Este trabalho, porém,

tem seu foco no ramo que mais tem contratado os intérpretes, ou seja, na área educacional.

.2.5 Os ILSs educacionais

Os intérpretes que atuam profissionalmente na área da educação são denominados intérpretes educacionais (QUADROS, 2002, p.59). Atuam em sala de aula nos diversos níveis de educação, onde há presença de alunos surdos matriculados. Segundo Quadros (2002), das diversas interpretações que os profissionais intérpretes de língua de sinais realizam, a interpretação educacional é a mais solicitada tanto no âmbito nacional, quanto na realidade de outros países. No caso do Brasil, essa constatação se dá com a política educacional que prevê a inclusão dos alunos surdos em salas de aula regular e a regulamentação da lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que prevê a presença dos ILSs nos diversos níveis educacionais.

Conforme podemos perceber a conquista dos surdos pelo direito de ter um ILSs dentro do espaço educacional é extremamente recente. A grande maioria não tem formação na área. A falta do reconhecimento da profissão e a preocupação com a inclusão social trouxeram para a área profissionais de vários segmentos. Na minha experiência, já me deparei com profissionais oriundos da área da saúde, da educação, da arquitetura, da teologia, do direito e da administração.

No que diz respeito ao ingresso desses profissionais na área da educação, percebe-se duas grandes origens que se contrapõe de maneira antagônica. Ou já tem uma trajetória na educação como professores, ou vieram de outras áreas que não têm nenhuma relação com a educação, como podemos constatar nos relatos dos entrevistados²⁰:

Bom, eu comecei a fazer o curso de **pedagogia**, e na época **tinha habilitação em educação especial**. Eu tinha que optar por uma área pra fazer estágio, que tinha as disciplinas na área de visual, auditiva, deficiências múltiplas e eu optei por deficiência auditiva. Na época e fui fazer com a educação de jovens e adultos, né? Com os surdos no CEJA e ali comecei a interagir com os surdos, mas tinha muito que aprender porque praticamente só sabia o abecedário da Xuxa, não conseguia nem me comunicar com eles direito, aí dizia que entendia tudo, mas não entendia nada e a

²⁰ Esses dados foram retirados das minhas entrevistas. Os nomes dos entrevistados e instituições pesquisadas foram alterados. No capítulo de metodologia, apresentarei como os mesmos foram obtidos.

convite deles comecei a frequentar o shopping, a associação dos surdos, fazer amizade com eles em terminais de ônibus e tal. Depois fui convidada pra trabalhar nessa instituição que eu fiz estágio e ali eu comecei, mas como professora bilíngüe, na época, né? Como intérprete, eu comecei faz quatro anos na universidade aqui, na UNISS em Itajaí que foi um crescimento bem grande - Eva (E2 – L04) (grifo meu)

Comecei trabalhando com **sala de inclusão**, com alunos surdos com outras deficiências também em São Paulo. Aí eu vim pra Santa Catarina e comecei a trabalhar com turmas pólo, e daí... depois fui pra prefeitura, e na prefeitura comecei a fazer interpretações em reuniões, em palestras, essas coisas. E agora to como profissional, realmente na UNISS, e foi assim que eu comecei. Lia (E6 – L02) (grifo meu)

“Já faz quatro anos que conheço a língua de sinais e tudo começou com o curso básico que eu fiz de LIBRAS no CCMA, depois conheci alguns amigos surdos que me mostraram a ASBAC que é a Associação de Surdos de Balneário Camboriú, onde eu sou sócia já há dois anos e até que me apareceu uma oportunidade **pra fazer um estágio na UNISS**, foi meu primeiro trabalho como, como intérprete e depois comecei minha trajetória trabalhando no estado e hoje trabalho na UNISS e na prefeitura.” Marta (E3 – L02) (grifo meu)

“Eu comecei quando eu comecei a fazer faculdade. Eu vi que tinha sempre surdo ali embaixo e eu achava interessante, eu queria aprender aquilo. Aí eu tinha uma colega que era intérprete já **como estagiária na UNISS**. Aí ela falou que tinha uma vaga que era pra mim ir lá falar com a Letícia. Aí eu falei que não sabia nada. Fiquei bem insegura e não queria ir, né? Aí eu fui lá, e eu conversei com a Letícia, aí ela falou que eu não precisava saber que eu ia acompanhar outro intérprete até ir aprendendo pra depois ficar sozinha com o surdo. Aí eu fui indo, fui

aprendendo e eu fiquei como intérprete.” Bia (E5 - L02) (grifo meu)

Conforme vemos na fala de Eva e Lia ambas têm sua formação na área da educação e mais especificamente na educação especial, mas nenhuma delas comenta a respeito de ter alguma formação na área da interpretação. Já na fala de Marta e Bia é possível perceber que não existe uma trajetória nem na educação, nem na área da interpretação. A participação em um curso *básico* de língua de sinais e o convívio com alguns amigos surdos praticamente constituíram a formação inicial que a mesma possuiu para que então iniciasse sua atuação enquanto ILS. O caso de Bia é mais complicado ainda, pois seu ingresso na área da interpretação, já no ensino superior, deu-se a partir de uma oportunidade de estágio, sem o mínimo contato com a comunidade surda. Para Sander (2002) a necessidade de uma formação acadêmica e o ambiente lingüístico e cultural constantes são condições importantes para a formação de um profissional que atua no meio acadêmico. Ainda acrescenta:

Intérpretes de LS que trabalhem como intérpretes para surdos acadêmicos em universidades deveriam ter, no mínimo, uma formação superior, preferencialmente, na área em que atuam, além de um curso de intérpretes de LS (...). Só assim poderemos falar em intérpretes profissionais, qualificados e certificados. (SANDER, 2002, p. 129)

Como o espaço de atuação do ILS educacional vem sendo construído há pouco tempo, as delimitações do seu trabalho também ainda não estão claras tanto para esse profissional, quanto para a instituição educacional e até mesmo para as pessoas surdas. Diante disso, problemas éticos começam a despontar, gerando conflitos entre o ILS e os professores, entre o ILS e o aluno surdo e até mesmo insegurança no próprio profissional que não sabe bem o seu papel em sala de aula. Quadros (2002, pg. 60 a 62) aponta alguns desses problemas, os quais na grande maioria, são decorrências da confusão do papel do intérprete ser equivalente ao papel do professor. Os problemas apontados são:

a) Os alunos surdos dirigem perguntas e tecem comentários a respeito do conteúdo diretamente ao intérprete e não com o professor.

Essa questão é algo bem recorrente. Vários são os fatores que contribuem para tal acontecimento: a localização do ILS em sala de aula - que geralmente é em frente ao surdo - vergonha do aluno surdo em fazer uma pergunta que não seja pertinente, o professor que pensa que o aluno surdo é do ILS, o surdo pensar que o ILS é seu professor e até mesmo o constrangimento do ILS em interromper o professor com uma pergunta que o mesmo sabe responder. Exemplifico essa questão com a resposta da entrevistada Rute, quando pergunto a respeito da relação dela com os alunos surdos:

E com eles eu não consigo ser só intérprete. Se eu vejo que ele não entendeu, que o professor ou não teve tempo ou relutou em re-ensinar pra ele ou não conseguiu chegar no entendimento dele eu ensino. Então eu faço um papel misturado. De intérprete, de professora particular, de apoio pedagógico, eu não atuo só como intérprete.
(E4L269)

b) O próprio professor transfere para o ILS a responsabilidade do ensino dos conteúdos para o aluno surdo. Essa situação acontece devido a vários fatores e gostaria de apresentar dois deles, acreditando que muitas vezes a segunda pode ser decorrência da primeira. Uma das questões a se considerar nesse ponto é que em muitas instituições educacionais não acontece uma formação para os docentes que receberão os alunos surdos como seus educandos. O que se tem visto ao longo do tempo, é que, quando se trata de inclusão, apenas os professores da área de educação especial é que são contemplados com formações específicas. Outra consideração é que em muitas instituições o ILS ainda é contratado enquanto professor, principalmente em instituições públicas, onde o cargo ainda não existe. Uma situação que é comum acontecer, é quando existe um aluno surdo incluído numa turma de alunos ouvintes, o professor acreditar ser responsável pelo ensino dos alunos ouvintes e intérprete ser o responsável pelo ensino do aluno surdo. Sobre essas questões trago a fala de Eva:

No ensino superior ... assim.. no local de trabalho que eu atuo, eu vejo que tu acaba também sendo um pouco, até porque a gente tem uma cobrança disso dos superiores. Muita cobrança da forma de conduzir o trabalho, que acaba fazendo com que a gente seja um pouco também professor deles,

mesmo no superior, do que apenas intérprete. Tem muitos assim: anotar dia de prova, como por exemplo, ficar registrando as notas deles, esses tipos de questões. Ah! Se ele também não tá indo bem, precisa conversar com o professor. Coisas que não é função de intérprete. (E2L34)

c) Os professores consultam o ILS a respeito do desenvolvimento do aluno, supondo que este profissional é a pessoa mais indicada para dar esse parecer. Conforme apresentamos anteriormente, muitos dos ILS que atuam na educação não têm formação na área do ensino. Seria ele a pessoa mais indicada para avaliar esse aluno? Sendo ele apenas um mediador de comunicação, seria sua função avaliar esse aluno? E onde está o papel do professor como responsável por aquela turma onde o aluno surdo está incluído? Ao mesmo tempo, como os professores, que na sua maioria não tem conhecimento a respeito das especificidades lingüísticas e educacionais dos surdos, podem avaliar esse aluno? Afinal, muitos alunos surdos tiveram toda sua trajetória educacional marcada pela defasagem de aprendizado em virtude de não terem o ensino em sua língua materna. Obviamente essas respostas não são o foco deste trabalho, entretanto, é necessário que se registre tais fatos para que se compreenda o momento atual onde o ILS está atuando. Essa realidade é vista na fala de Rute, quando na entrevista me conta o caso do aluno Bruno que está no terceiro ano do ensino médio, e que segundo a entrevistada é analfabeto funcional e a escola decidiu que dará o certificado pra ele:

“(...)E o que der pra eu ensinar, eu ensino, o que não der, eu ajudo. Já teve situações de eu até fazer atividades mesmo pra ele, pra ele ter nota, porque na realidade ainda temos professor que sabe da trajetória dele, e não entende. Acha que ele tá ali, ele era obrigado a saber a ler e escrever o português corretamente. Matemática, somar, diminuir, multiplicar e dividir, coisa que ele não faz, a não ser com a calculadora. Então ele tá... eu diria assim: que ele vai ganhar o certificado. Quando eu trabalho com ele, eu tenho que ensinar muito, por exemplo: matrizes. Tu vai trabalhar matrizes, com uma pessoa que não tem a noção básica da matemática é complicado. Mas eu ensino. Quase morro eu, ele... porque o professor

tem trinta alunos, trinta e cinco, sei lá o número dentro da sala. Vai ensinar matrizes, vai parar os trinta pra ensinar cinco, dez vezes pro fulano, não tem como. (E4L 175)

Diante dos problemas expostos e dos exemplos que nos entrevistados trouxeram, nota-se que realmente o trabalho do ILS educacional ainda é repleto de tensões e de dúvidas quanto ao limite de atuação. Diante disso faz-se necessário buscar perceber as atitudes que esses profissionais - que na maioria das vezes são os únicos conhecedores a respeito da língua de sinais e da comunidade surda - possuem frente a essa língua e a esse grupo cultural. Assim, procurarei encontrar nas narrativas dos intérpretes entrevistados direcionamentos para essa questão, obviamente sem a pretensão de esgotar o assunto.

O presente capítulo tratou de apresentar, de maneira geral, as comunidades envolvidas nesta pesquisa. No capítulo seguinte, apresento os referenciais teóricos utilizados para fundamentar essa pesquisa.

2. Referencial teórico

2.1 Atitudes e a psicologia social

No campo da psicologia social, o estudo da natureza e da função das atitudes tem sido alvos de vários estudos e pesquisas ao longo dos anos. Um dos primeiros pesquisadores na área foi Wallace E. Lambert, na década de 60, com a pesquisa sobre atitudes lingüísticas de jovens franco-canadenses. No seu livro, em parceria com William Lambert, denominado *Psicologia Social*, os autores afirmam que “as atitudes além de complexas e interessantes, têm extraordinária significação social” (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p.100). Ainda segundo os autores:

“Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente. Os componentes essenciais das atitudes são pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir. Podemos dizer que uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados, que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude.” (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p.100)

Em concordância com a visão de Lambert & Lambert está Rodrigues, (1998), que fez uma compilação de vários conceitos de atitude, publicados por diversos estudiosos na área da psicologia social por mais de 30 anos, e sintetiza o conceito de atitude “como sendo uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto” (RODRIGUES, 1998, pg. 345).

As duas definições acima apresentadas caminham na mesma direção quando apresentam elementos cognitivos, afetivos e comportamentais nas atitudes que os indivíduos têm frente a um determinado objeto como veremos na seção a seguir.

2.1.1 Os componentes da atitude

No que diz respeito aos componentes das atitudes, os teóricos da psicologia social citados acima concordam que são três: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

Para que se possa ter uma atitude em relação a um determinado objeto, faz-se necessário ter uma representação cognitiva deste objeto. (RODRIGUES, 1998). Se perguntarmos a um morador de rua que a vida inteira viveu na situação de pobreza qual sua atitude a respeito da grife Prada, é bem provável que a resposta dada não indique nenhuma atitude desta pessoa para com a marca. Entretanto, se perguntar seu posicionamento acerca dos albergues oferecidos pelo poder público, provavelmente ele terá uma representação cognitiva bem estruturada sobre o assunto, podendo ser possível verificar atitudes positivas ou negativas a respeito do tema.

Já o componente afetivo é aquele que melhor caracteriza as atitudes. Ele está relacionado com um sentimento pró ou contra um determinado objeto social. Principalmente devido a este componente é que as atitudes se diferenciam das crenças e das opiniões, pois, mesmo que elas façam parte de uma determinada atitude, gerando um sentimento positivo ou negativo em relação ao objeto que resultará numa ação, não necessariamente são carregados de afetividade (RODRIGUES, 1998). Para ilustrar tal afirmação, o autor diz que uma pessoa pode ter uma crença na existência de vidas em outros planetas e essa crença ficar apenas no nível da cognição, mas não necessariamente ele vai se envolver emocionalmente a ponto de se filiar a alguma entidade que discuta o tema.

Por fim, o componente ativo, que se estabelece a partir da combinação entre as cognições e os sentimentos, é o componente comportamental (RODRIGUES, 1998). Por exemplo, uma pessoa fã dos Beatles, possui cognições e sentimentos positivos em relação ao grupo, gerando um comportamento consistente com tais cognições e afetos (como ter a coleção inteira dos discos dos artistas).

2.1.2 Atitudes e comportamentos

Para Lambert & Lambert (1975, p.107), “as atitudes desempenham papéis importantes na determinação de nosso comportamento”. Segundo eles, as atitudes influenciam na forma como percebemos os outros; influenciam na forma como aprendemos; auxiliam a definirmos grupos

aos quais nos ligamos e até na filosofia que nos dispomos a aceitar. Para ilustrar a afirmativa acima, entre outros casos, citam o estudo realizado em Montreal²¹ que tinha como objetivo averiguar de que forma os falantes de língua inglesa viam os falantes de língua francesa e vice-versa, ou seja, os julgamentos sociais que estavam presentes nestes grupos. Tal estudo mostrou que:

As atitudes dos membros de um grupo minoritário são influenciadas por contatos com grupos que são percebidos como possuidores de status social mais elevado. Essa tendência tem sido observada por outros pesquisadores, e em ambientes sociais muito diferentes. Por exemplo, em comunidades em que são vistos como inferiores pelos grupos majoritários, os judeus aceitam crenças anti-semitistas e os negros aceitam atitudes contra os negros. (LAMBERT & LAMBERT, 1975, pg.109)

Rodrigues (1998, p.347) diz que não há unanimidade entre estudiosos no que diz respeito ao papel psicológico das atitudes em relação ao comportamento. Uma das vertentes mais conhecidas da psicologia social é a *teoria da consistência* (por exemplo, Festinger 1957; Heider, 1958)²², onde os três componentes da atitude (o cognitivo, o afetivo e o comportamental) devem ser consistentes. Entretanto, o autor cita o estudo de La Pière, realizado na década de 30, para mostrar que é possível verificar certas inconsistências entre as atitudes das pessoas e os comportamentos que as mesmas possuem. La Pière, acompanhado de um casal de chineses, viajou em diversos lugares dos EUA, parando em 66 hotéis e 184 restaurantes, sendo atendidos por todos os estabelecimentos, à exceção de um hotel. Passados seis meses, o estudioso remeteu uma correspondência a todos os estabelecimentos que havia passado durante sua viagem, perguntando se estes prestariam seus serviços a um casal de chineses. La Pière recebeu 128 respostas, onde 92% declararam que não prestariam serviços a um casal de chineses.

Diante disso, Rodrigues (1998) cita Triandis (1971) quando diz:

²¹ Segundo os autores, a comunidade de Montreal tem uma história que “revela um cisma franco-inglês tão significativo, socialmente, quanto o cisma Norte Sul dos Estados Unidos o é para os sulistas”(p.108)

²² Apud Rodrigues 1971, p. 349

Seria ingênuo, entretanto, concluir a partir destes resultados que não há relação entre atitude e comportamento. O que é necessário que se entenda é que atitudes envolvem o que as pessoas *pensam, sentem*, e como elas *gostariam de se comportar* em relação a um objeto atitudinal. O comportamento não é apenas determinado pelo que as pessoas *gostariam* de fazer, mas também pelo que elas pensam que devem fazer, isto é, *normas* sociais, pelo que elas geralmente têm feito, isto é, *hábitos*, e pelas *consequências esperadas de seu comportamento*²³ (RODRIGUES, 1998, p.349)

Além do exposto, as atitudes que as pessoas têm em relação a um objeto estão relacionadas também a uma determinada situação, no caso do estudo de La Pière, os chineses estavam acompanhados de um americano, todos estavam com boa aparência e tinham condições financeiras de arcar com aqueles gastos. Assim, a aparente inconsistência entre atitudes e comportamento pode ser entendida tendo em mente que na verdade “o comportamento é resultante de múltiplas atitudes” (RODRIGUES, 1998, p.350).

Assim, é possível verificar a influência que as atitudes exercem no comportamento social dos indivíduos (LAMBERT & LAMBERT, 1975). E uma das questões muito estudadas por profissionais da área é a questão dos estereótipos, que se estabelecem quando por muito tempo somos incitados a reagir de uma determinada forma frente a uma situação ou grupo social (LAMBERT & LAMBERT, 1975), conforme apresentarei na próxima seção.

2.1.3 Atitudes e estereótipos

Gostaria de iniciar este sub-tema trazendo uma situação que presenciei enquanto intérprete de língua de sinais acompanhando um surdo, que chamarei de Leonardo, na venda de um imóvel. Ao chegar ao cartório, quando a funcionária se deparou com Leonardo, de imediato, com voz insegura, fitou-o e disse: “aguarde um momento” retirando-se. Voltou em cinco minutos dizendo que nunca tinha passado por essa situação e foi consultar seus superiores, que determinaram que fosse necessário ele

²³ Todos os destaques são do autor.

esperar até que a tabeliã, que estava no médico, voltasse para ela decidir o que faria do caso, já que ele estava “impossibilitado de falar”.

A história continua, mas nesse pequeno trecho, pode-se observar que a crença daquela funcionária na incapacidade de comunicação do seu cliente fez com que ela fosse até seus superiores. Quando diz que ele estava impossibilitado de falar, não levou em consideração o fato de que ela poderia estar impossibilitada de entender o que ele dizia em outra língua. Provavelmente, uma atitude que traz consigo as crenças que minorizam os surdos e a língua de sinais: uma atitude estereotipada. Tajfel (1982)²⁴, referindo-se ao modo como Allport e outros psicólogos conceituaram os estereótipos, afirma o seguinte:

Os estereótipos surgem a partir de um processo de categorização. Introduzem simplicidade e ordem onde existe complexidade e uma variação quase aleatória. Podem-nos ajudar a transformar as diferenças menos claras entre os grupos em diferenças mais nítidas, ou a criar novas diferenças onde não existem nenhuma (Tajfel, 1982, p.148)

Segundo Lambert e Lambert (1975), as idéias que fazemos das pessoas, como por exemplo, de presidentes da república, ator de televisão de sucesso, de um americano ou de um surdo, são construídas mais a partir das opiniões das pessoas com quem convivemos e nos relacionamos do que no contato experiencial direto com cada um a dessas categorias. Essas atitudes que temos frente aos outros são enraizadas, ou seja, passam do estágio inicial e se tornam repletas de estereótipos (Lambert & Lambert, 1975).

Ainda sobre os estereótipos, me remeter a Hall (1997), quando diz que o estereótipo é “o conjunto de práticas representacionais”, que “reduz as pessoas a umas poucas características simples, essenciais, que são representadas como fixas pela natureza”. Os surdos convivem com essas representações, por muitos ouvintes, que os rotulam enquanto incapazes, quando apenas leva em consideração o fato dos mesmos não ouvirem.

Numa sociedade que se imagina monolíngüe na língua portuguesa e onde o “ser ouvinte” é o padrão de normalidade, língua de sinais e sujeitos surdos tem suas histórias marcadas pelo desprestígio

²⁴ Apud PATERNO, Uéslei (2007, p.91)

social e incapacidade respectivamente. O discurso hegemônico dominante, face ao grupo minoritário, durante anos, não levou em conta a modalidade visual da língua de sinais e as identidades surdas com suas especificidades, alocando esses sujeitos a uma categoria subalterna, pautadas num discurso colonizador. Logo, atitudes favoráveis e desfavoráveis serão tomadas frente a esse grupo e sua língua, é neste sentido que me proponho a tentar perceber as atitudes dos ILS frente a LS (língua de sinais) e as pessoas surdas. Afinal, se os intérpretes de língua de sinais são membros da comunidade ouvinte majoritária, eles poderiam carregar imagens estigmatizadas da comunidade surda?

2.1.4 Métodos e investigação de atitudes

Mensurar as atitudes não é tarefa fácil. Para a realização de tal tarefa, vários instrumentos são (re)construídos no sentido de aferir, da maneira mais precisa possível o grau das atitudes, quer sejam elas favoráveis, quer sejam desfavoráveis. Entretanto, segundo Lambert & Lambert, diversos problemas ocorrem durante esse processo investigativo, como por exemplo, respostas superficiais, incompletas e tentativas de camuflagem das atitudes dos investigados frente ao objeto pesquisado. Assim, as inferências sobre determinadas atitudes precisam ser cuidadosamente verificadas para comprovar a veracidade.

Dentro da psicologia social, vários foram os métodos desenvolvidos para mensurar as atitudes e chegar às respostas desejadas. Um deles, é aquele em que o pesquisador pede aos sujeitos participantes da pesquisa que se imaginem numa determinada situação e informe os sentimentos e prováveis comportamentos que adotariam. Esse método faz-se necessário, uma vez que numa real observação precisaria ser sistêmica e em longo prazo. Outro método é a aplicação de um questionário que representasse os três componentes da atitude, com intuito de medir atitudes em relação ao objeto da pesquisa, e verificar se as mesmas são favoráveis ou desfavoráveis. Esses dois métodos para a coleta dos dados serão discutidos na primeira seção do capítulo quatro.

2.2 Atitudes Linguísticas e a Sociolinguística

Conforme já mencionado, esta pesquisa se propõe a verificar as atitudes de uma fatia do grupo majoritário ouvinte usuário da língua portuguesa, ou seja, os intérpretes de língua de sinais, frente a um grupo minoritário surdo. Assim sendo, as atitudes linguísticas também serão abordadas.

Estudar as atitudes lingüísticas, não é foco somente da psicologia social. Outras áreas do conhecimento se propõem a tal tarefa, como, por exemplo, da sociolingüística e da antropologia lingüística.

Anteriormente, já foi dito que a língua não é apenas um instrumento para a comunicação de mensagens entre indivíduos, nem um aparato de sons ou um conjunto de unidades significativas que estando em consonância assumem valores morfossintáticos. Segundo Calvet (2002), se a língua fosse apenas um “instrumento de comunicação”, levaríamos a entender que a relação ente os falantes e a sua língua é neutra. A língua é um fenômeno social, que pode, inclusive, estabelecer fronteiras individuais e coletivas. A língua também serve como vetor identitário, pois os indivíduos estabelecem sua identidade através e pelos sistemas lingüísticos nos quais se socializam (LECONTE, 1998)

A partir da segunda metade do século XIX, segundo Calvet (2002), uma concepção social da língua vai tornando-se mais evidente a partir de estudiosos da linguagem como Meillet, Paul Lafargue e Mikhail Baktin e outros. Mesmo que os referidos autores não defendam as mesmas idéias, todos atribuem à língua seu caráter social.

Certo da intrínseca relação entre a língua e a sociedade, é possível concluir também que a língua permeia as relações entre os indivíduos e as instituições sociais, como a escola, a família, as instituições religiosas, por exemplo. Numa sociedade plurilíngüe essas relações são repletas de sentimentos negativos ou positivos em relação às línguas e seus falantes, os estudiosos da área delimitam o estudo desses determinados sentimentos gerados, de uma maneira geral, de atitudes lingüísticas.

Antes de adentrar especificamente no tema das atitudes lingüísticas, abro um parêntese para situar o estudo das mesmas no âmbito da Sociologia da Linguagem e da Sociolingüística. Não vou me ater nas diversas controvérsias a respeito das delimitações que os autores (FISCHMAN, 1999; LABOV, 1976; GUMPERZ, 1982) têm feito a respeito de que trata cada abordagem teórica, onde a primeira se ocuparia mais das questões sociais e políticas no uso das línguas (multilingüismo, política lingüística, etc.) enquanto a segunda se ocupa das línguas dentro de um contexto social (variação e mudança lingüística). Prefiro tomar partido de Calvet (2002) que diz que ambas se complementam.

Conforme expus acima, citando Calvet, as línguas são mais do que um instrumento de comunicação, pois existe “todo um conjunto

de atitudes e sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com aqueles que as utilizam” (CALVET, 2002, p.65). Para o autor, as atitudes lingüísticas exercem influencia nos comportamentos lingüísticos dos indivíduos, determinando as escolhas por certas variedades lingüísticas em detrimento de outras, bem como os identificando com determinados grupos lingüísticos. Esse é um dos campos explorados pela sociolingüística.

Corroborando com Calvet a afirmação de Appel e Muysken (1996, p.30), no qual afirma que ”se há uma relação entre língua e identidade, esta relação deveria manifestar-se nas atitudes dos indivíduos com essas línguas e seus usuários” (tradução minha). Os autores sustentam sua posição afirmando que, quando um grupo social/étnico se encontra numa posição social diferente de outro grupo, este primeiro, muitas vezes, tem uma determinada atitude frente ao outro que se reflete nas suas atitudes no que diz respeito aos modelos culturais específicos do segundo, como por exemplo, na língua. Essa atitude, muitas vezes é refletida de forma individual nos sujeitos que pertencem a esse grupo.

2.3 As políticas lingüísticas

O que políticas lingüísticas poderiam ter com as atitudes das pessoas frente a uma língua e seus respectivos falantes? Para responder tal questionamento, necessário é entender o conceito de política lingüística e de planejamento lingüístico. Segundo Calvet (2002, p.145):

Chamaremos política lingüística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento lingüístico* e implementação prática de uma política lingüística, em suma, a passagem ao ato. (grifos do autor)

Conforme o exposto, a política lingüística e planejamento lingüístico caminham em consonância. Como no caso da língua de sinais, a comunidade surda brasileira por anos resistiu à imposição da língua portuguesa e se articulou interna e externamente para que a LIBRAS fosse a sua língua oficial. Anos mais tarde, o Estado homologou esse anseio, através da Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002. Em outras palavras: política lingüística é a intervenção sobre a língua. A respeito da intervenção, Oliveira (2004, p.87) diz:

‘Intervenção’ significa, na posição com que temos trabalhado estabelecer *parcerias* com as comunidades falantes das línguas brasileiras, isto é, as línguas faladas pelos cidadãos brasileiros: escutar essas comunidades, suas demandas culturais e lingüísticas, colocando-se a serviço dos seus planos de futuro; qualificar suas demandas a partir de uma relação dialógica, e disponibilizar os meios técnicos ao nosso alcance para a consecução dos seus objetivos. ‘Intervenção’ significa então: **trabalho conjunto com as comunidades lingüísticas** que conformam o país. (grifo meu)

Assim sendo, uma política lingüística que atenda a necessidade dos surdos só será construída de forma eficaz se a comunidade surda for “ouvida”, se houver consideração a respeito do que a língua de sinais representa para os mesmos, dos espaços que ela ocupa e dos obstáculos que são erguidos para que ela não ocupe outros, do seu papel na educação e na vida cotidiana dos seus falantes. Pois, sendo ela uma língua que se remete a uma comunidade minoritária e que por anos foi estigmatizada, uma intervenção neste sentido se faz necessária.

Outra questão a se considerar, é a importância de verificar o modo como a LS se relaciona com as outras línguas existentes no Brasil e as atitudes que os falantes dessas línguas têm em relação à LS, objetivando o planejamento do status da mesma.

É neste sentido que estabeleço a relação com o que expresse na pergunta que inaugurou esse tópico, bem como é nesse sentido que esse trabalho caminha: observar as atitudes que os intérpretes de língua de sinais têm em relação à LS e as pessoas surdas. Caso sejam detectadas atitudes negativas, que por ventura, desprestigiem a língua de sinais e a comunidade surda, mais urgente se faz necessária uma intervenção.

Este capítulo se propôs a refletir sobre como o mecanismo das atitudes se constitui, tanto dentro da psicologia social quanto da sociolingüística, quando observa e discute a respeito das atitudes dos indivíduos frente às línguas e seus respectivos falantes. O próximo capítulo será dedicado aos procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa. Apresentando a complexidade da escolha dos entrevistados, suas características, bem como as instituições envolvidas.

3. O desenvolvimento da pesquisa

3.1 Metodologia

Neste capítulo, adentro especificamente nos procedimentos metodológicos que utilizei para pesquisar as práticas sociais que me propus a observar. Entendendo que minhas observações e levantamentos de dados eram frutos de práticas sociais estabelecidas, privilegiei uma abordagem qualitativa²⁵, mesmo quando esta em alguns momentos utilizava dados quantitativos. Conforme Goode e Hatt (1973 apud RICHARDSON, 2008, p.79):

“a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’, ou entre ponto de vista ‘estático’ e ‘não estático’. Além disso, não importa quão precisam sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.”

Para obter maior consistência dos dados, utilizei vários métodos, aplicados de forma individual, mas analisados de forma conjunta para aferir as atitudes e representações que permeiam as relações entre os Surdos e os ILSs. Os métodos utilizados foram: a colocação de observações em sala de aula, entrevista, aplicação de questionário e situações hipotéticas aos entrevistados.

O questionário é composto de perguntas abertas e fechadas. Ele é dividido em duas etapas: uma mais geral e uma mais específica. Na etapa mais geral, onde as perguntas são fechadas, eu obtenho as características gerais do grupo (sexo, idade, tempo de atuação, escolaridade e proficiência). Nas perguntas mais específicas, meu foco é as atitudes frente à língua e aos falantes daquela língua. Ele foi enviado aos pesquisados via e-mail, ou entregue pessoalmente, mas deixando o entrevistado a vontade para responder em sua casa. A única recomendação que eu dava era a de que não existia resposta certa, e, portanto, os participantes deveriam basear suas respostas em sua prática de vida. O questionário aplicado encontra-se no anexo deste trabalho.

²⁵ Conforme Richardson (2008, p.90) entende-se pesquisa qualitativa “como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.”

A etapa das entrevistas não foi realizada de forma homogênea. Quando organizei a forma que coletaria os dados, pensei em fazer as entrevistas em dois momentos: antes e depois das observações dos ILSs atuando em sala de aula. Entretanto, esse processo não se deu da forma esperada devido a dois contratempos: o tempo que separei para coletar os dados e a presença do aluno surdo em sala de aula. Exemplificado, teve situação onde agendei a observação com a instituição de ensino e na mesma semana o aluno surdo adoeceu, assim não foi possível realizar a observação, apenas fazer a entrevista com o ILS. Diante do exposto, apenas consegui observar três intérpretes no seu momento de atuação. As observações estão dentro de caixas de texto, com bordas.

No que diz respeito a entrevista em si, o primeiro momento eu separei para realizar perguntas pré-estabelecidas onde busquei principalmente conhecer um pouco da trajetória desse profissional no que diz respeito ao aprendizado da língua de sinais, em como iniciou no trabalho de interpretação e a sua formação. Num segundo momento, fiz perguntas baseadas na minha observação em sala, quando ela aconteceu e nas relações que esses mantinham junto aos surdos e as instituições onde os mesmos atuavam. As entrevistas foram transcritas na sua totalidade e estão no texto em forma de citação, em *itálico*.

O terceiro momento era o momento das experiências, que também foi dividido em duas partes. Em primeiro lugar, solicitava aos entrevistados uma experiência que o mesmo julgasse que havia se saído bem, mesmo passando por uma situação delicada com o trabalho de interpretação. Acredito que essas experiências envolvem atitudes, e como essas atitudes geralmente são pautadas nas nossas representações, entendi que importantes informações me seriam oferecidas. Logo após, apresentava situações hipotéticas frente as quais o entrevistado deveria imaginar a sua reação. As situações são as seguintes:

Situação 1²⁶ – durante uma interpretação, aparece um conceito novo, que é relativamente fácil e o surdo pergunta pra você. Você diz pra ele perguntar ao professor, mas ele diz que tem vergonha. O que você faz? - Nesta situação, pretendo verificar possíveis atitudes paternalistas do ILSs à pessoa surda.

Situação 2 – se, durante uma aula, dois alunos surdos começam a conversar sobre outro assunto que não diz respeito ao conteúdo, o que você faz? – Com essa questão, procuro verificar se o ILS se percebe enquanto mediador de comunicação apenas, ou se existe alguma atitude que demonstre que ele se vê hierarquicamente superior ao aluno surdo.

²⁶ Essa situação foi adaptada de Quadros (2002).

Situação 3 – se durante uma discussão, um surdo quer fazer uma pergunta, e antes de chamar o professor ele te diz rapidamente o que ele deseja saber. Você percebe que este assunto está completamente fora do tema. O que você faz? – Nessa situação, acredito ser possível verificar atitudes preconceituosas ou que reflitam algum estigma em relação aos alunos surdos.

Situação 4 – no final de um semestre, um professor chama você de lado, e diz que percebe que os alunos surdos têm muita dificuldade de aprendizagem, pois todas as experiências que teve não foram bem sucedidas. Como você responderia? Neste ponto, pretendo verificar a atitude que o ILS tem frente a profissionais que tem atitudes estigmatizadas em relação às pessoas surdas.

3.2 Descrições dos entrevistados

A seleção dos ILSs entrevistados foi algo realmente complexo. Meu primeiro intuito era entrevistar profissionais com pelo menos dois anos de experiência, que fossem certificados pelo PROLIBRAS²⁷ e com pelo menos um representante de cada nível educacional (ensino fundamental, médio e superior). Acredito que um profissional que já está atuando há pelo menos dois anos na área poderia apresentar respostas mais seguras e poderia ter algumas opiniões já formadas. Apenas uma das entrevistadas não se encaixou nesse perfil. A respeito da certificação do PROLIBRAS, acredito ser importante, por representar a única certificação emitida pelo poder público que reconhece esses profissionais. Duas das entrevistadas não tinham a certificação de reconhecimento como ILS.

Entretanto, não foi possível chegar a esse padrão pré-estabelecido. No que diz respeito ao nível educacional, ficou faltando um profissional que atuasse nas séries iniciais; entretanto, a entrevistada Eva, que já atuou nessa fase, em alguns momentos traz recortes da sua atuação durante a entrevista. As dificuldades encontradas para o perfil ideal foram as seguintes: desinteresse dos ILSs em participar da pesquisa, indisponibilidade de tempo, desconhecimento do exame de proficiência e a falta de profissionais com mais de dois anos de experiência nas instituições pesquisadas.

Em seguida, apresento um quadro dos ILSs entrevistados, com nomes fictícios, explicitando o tempo de atuação, se o mesmo possui ou

²⁷ Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa, promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

não a certificação do PROLIBRAS, o nível educacional em que atua e a formação do mesmo. Mesmo apresentando a formação dos entrevistados no quadro abaixo, a mesma não fez parte do perfil ideal que estabeleci, pois bem sei que, pela carência de profissionais, as instituições de ensino, na sua grande maioria, contratam ILSs que tem apenas o ensino médio como formação. Esse dado é apresentado no quadro para que se possa ter um perfil geral dos entrevistados.

Sujeitos da pesquisa	Tempo de atuação (em anos)	Formação	Onde atua	PROLIBRAS
Marta	2 a 5	Ensino médio	Ensino superior	Não
Rute	2 a 5	Especialização em educação de surdos	Ensino médio	Sim
Bia	1 ano	Ensino médio	Ensino fundamental	Não
Lia	2 a 5	Especialização em educação especial	Ensino superior	Sim
Ester	2 a 5	Ensino superior em pedagogia	Ensino superior	Sim
Agar	2 a 5	Ensino médio	Ensino superior	Sim
Eva	2 a 5	Especialização em educação especial	Ensino superior	Sim

Tabela 1 – Os ILS entrevistados

Abro um parêntese para constatar que, conforme podemos observar no quadro apresentado, todos os entrevistados são do sexo feminino. Embora eu desconheça pesquisas que demonstrem efetivamente mais atuação de mulheres do que de homens nessa profissão, empiricamente sei que essa é a realidade que se estabelece, pelo menos no Brasil. Acredito pessoalmente que essa realidade pode estar atrelada principalmente a duas questões: muitos dos ILS' iniciaram suas atividades sob a perspectiva assistencialista e religiosa²⁸ e ao fato

²⁸ Minha experiência desenvolvida na área religiosa demonstra que a maioria dos ILSs que atuam nesta área são mulheres. Mesmo sem dados reais, os diversos congressos nacionais que participei demonstram essa realidade

da profissão estar ligada à educação, que tradicionalmente abarca mais mulheres do que homens, o que é visível nos cursos de pedagogia.

3.3 As instituições pesquisadas

Apesar de residir em Florianópolis, escolhi pesquisar cidades do interior para buscar outra realidade, pois percebi que a maioria das pesquisas na área, envolve sujeitos ou instituições da capital. Outra questão, é que em nosso estado, como em outras realidades, as capitais oferecem mais recursos aos ILSs como, por exemplo, cursos de formação e capacitação. O que tenho percebido é que muito do que se discute nos grandes centros não tem chegado às cidades interioranas.

Assim, contemplo nessa pesquisa o Vale do Itajaí, mais precisamente as cidades de Itajaí e Balneário Camboriú, pois nestas localidades existe uma grande concentração de surdos, bem como um leque maior de oferta de ensino para estes, ao ponto da cidade de Itajaí receber alunos das cidades vizinhas como Brusque, Gaspar, Camboriú, Navegantes e Itapema.

As escolas públicas pesquisadas (Escola Alfa e Escola Beta) possuem já um trabalho de pelo menos quatro anos com alunos surdos e a presença de ILS. Ambas são instituições da rede pública estadual, que desde o final de 2004 possui uma política de educação de surdos, conforme mencionado no capítulo anterior, que prevê a presença do ILS nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Na rede estadual, como o cargo de intérprete de língua de sinais ainda não foi criado, estes profissionais são contratados como professores, em caráter temporário, ou seja, contratação de fevereiro até dezembro. Esses ILSs recebem remuneração como professores: os que têm pedagogia ou licenciatura, recebem enquanto habilitados, e os que não tem recebem como profissionais sem habilitação.

A Instituição de Ensino Superior, que chamarei de UNISS, possui uma vasta experiência em receber alunos surdos, quer seja nos seus programas especializados, quer seja na educação formal (desde o ensino fundamental até o ensino superior).

Esta instituição contrata via CLT alguns ILSs e em outros casos, para atender a demanda de alunos surdos - que na época eram 19 educandos - remunera esses alunos através de bolsas, com valor inferior a um salário mínimo. Os ILSs contratados são chamados de intérpretes oficiais, os outros, de intérpretes estagiários. Os oficiais passam por teste de seleção para poderem ser contratados, os estagiários não, apenas

vão para a sala de aula, observam o ILS oficial atuando e se acharem que dão conta do trabalho prossegue no estágio. A maioria desses desconhece a língua de sinais e as especificidades lingüísticas educacionais dos surdos.

O setor que agrega estes profissionais é um setor administrativo da instituição. Segundo o site da instituição, este setor tem como missão atuar como mediador nos processos diferenciados de aprendizagem educacional, acolhendo, apoiando e orientando os alunos, egressos e funcionários, atuando nas relações sociais, de trabalho, de saúde, tanto na prevenção, quanto na intervenção.

Como são profissionais administrativos, os ILSs têm uma rotina diária: antes de se dirigirem as salas de aula vão até o setor, pegam seu jaleco²⁹, assinam o ponto e recebem alguma instrução caso seja necessário. São supervisionados por uma fonoaudióloga, que chamarei de Leticia, que dá as diretrizes do trabalho e que media as necessidades dos surdos frente a instituição e dificuldades com os ILSs.

²⁹ Uma observação interessante é que os LS's da instituição utilizam um jaleco, semelhante ao de professor, como uniforme. Entretanto, não são contratados como profissionais da educação e nem sequer usam a sala dos professores no horário de recreio.

4. Análise dos Dados

Antes de passar para a análise dos dados, apresento a forma como cada profissional adentrou no trabalho de interpretação no sentido de verificar algumas características em comum que as entrevistadas possam vir a ter, uma vez que o desenvolvimento das atitudes sociais acontece quando nos deparamos com os ambientes sociais e a eles nos ajustamos (LAMBERT & LAMBERT, 1975).

4.1 A inserção na área da interpretação

Conforme foi exposto no terceiro capítulo, o trabalho de interpretação não é uma tarefa simples de se realizar. Quando essa interpretação envolve a língua de sinais, mais complexa a atividade se apresenta, afinal, esse profissional está diante de uma língua de modalidade gestovisual e que por anos foi reprimida e ele ainda tem que estabelecer uma relação com uma comunidade estigmatizada pela comunidade majoritária.

Diante de tal complexidade, o que levaria uma pessoa se propor realizar tal atividade? Esse não é objetivo final desta pesquisa, mas neste momento me proponho a verificar os fatores que contribuíram para que esses profissionais iniciassem sua atuação nesse ramo de atividade laboral e permanecessem, pois, entendo que as atitudes não podem ser compreendidas de forma isolada, mas sim levando em consideração todo o contexto vivenciado pelos entrevistados.

A não institucionalização da atividade de tradução e interpretação de língua de sinais fez com que a mesma fosse um território a ser desbravado. E como qualquer território “sem dono”, a ocupação ilegítima é algo recorrente. É relativamente fácil adentrar e ocupar esse território. Assim, o fator *facilidade* é o que mais se evidencia quando observamos a inserção dos profissionais na área, mesmo que muitos não tenham as competências citadas acima para realizar determinado trabalho. O território colonial está posto. Adentre quem quiser!

Quais os componentes que poderiam estar associados a facilidade de ocupação nesse território árido e sem ocupação? Conforme as respostas apresentadas pelas entrevistadas, questões econômicas, questões sentimentais ou de identificação e questões educacionais foram as que mais se evidenciaram.

4.1.1 Facilidade X Questões econômicas

A facilidade associada a questões econômicas foi verificada em duas das entrevistadas, conforme as respostas abaixo:

Eu comecei quando eu comecei a fazer faculdade. Eu vi que tinha sempre surdo ali embaixo e eu achava interessante, eu **queria aprender aquilo**. Aí eu tinha uma colega que era intérprete já como estagiária na UNISS, aí ela falou que **tinha uma vaga** que era pra mim ir lá falar com a Letícia. Aí eu falei que não sabia nada. Fiquei bem insegura e não queria ir, né? Aí eu fui lá, e eu conversei com a Letícia, aí ela falou que eu não precisava saber que eu ia acompanhar outro intérprete até ir aprendendo pra depois ficar sozinha com o surdo. Aí eu fui indo, fui aprendendo e eu fiquei como intérprete. Bia (E5L2) (grifo meu)

“Eu comecei com estágio na UNISS e... no estágio dentro do setor que trabalhava com os interpretes, comecei a acompanhar os surdos e fui indo. (Eu não sabia) nada (língua de sinais³⁰. Ester (E1L2) (grifo meu)

Conforme Jean-Paul Sartre: “o racismo está inscrito no sistema” (Memmi, 2007, p.27). Do mesmo modo que a metrópole gerencia a colônia, criando um discurso (desacreditado) que se pauta numa “missão cultural e moral”, mas que na verdade objetiva somente o lucro, instituições que se dizem voltadas para a inserção de diversos grupos minoritários, muitas vezes, seguem na mesma direção. Reconhecimento moral, lucro econômico e mão de obra barata são componentes que sempre estiveram presentes na relação metrópole/colônia.

No caso aqui pesquisado, de um lado temos uma instituição que diz que se propõe a atender as particularidades de uma comunidade lingüística minoritária. Entretanto, para tal busca uma mão de obra barata e desqualificada e de outro, indivíduos que encontram nesse estágio uma oportunidade de um rendimento estável para que possam terminar seus estudos. Uma relação pautada no lucro que oferece ao

³⁰ Responde “nada” quando pergunto se sabia língua de sinais.

aluno surdo um serviço de baixa qualidade, amparado no lema da moral, afinal, “estamos fazendo alguma coisa por eles”.

As entrevistadas acima, conforme pode ser percebido, sequer conheciam a língua de sinais quando foram selecionadas para o estágio de interpretação. Diante disso, é possível perceber a facilidade da inserção no campo. Não se faz necessário conhecer a língua nem os costumes do nativo para adentrar na colônia. Basta apenas seguir as normas da metrópole e acreditar no caráter moral da missão.

4.1.2 Facilidade X Afetividade

Além do lucro, ou até porque não dizer, juntamente com o lucro, questões de afetividade ou identificação podem ser componentes que estejam associados a facilidade de inserção no campo da interpretação. De alguma forma, as pessoas se identificam com a causa surda, começam a conviver com as pessoas surdas, aprendem sua língua, sua cultura, transitam nos seus espaços (como as associações de surdos) e realizam serviços voluntários, e começam a ter experiências na área da interpretação.

Uma questão a se considerar é que nem sempre a identificação tem um pano de fundo positivo. Tenho observado que entre os ouvintes, alguns, por conflitos pessoais, não conseguem conviver com os seus pares, e encontram no “mundo dos surdos” um refúgio para as suas próprias frustrações. Aí enxergam nas pessoas surdas, pessoas necessitadas de seus cuidados. Lane (1992, p.78) a esse respeito comenta:

“se os especialistas consideram as crianças e os adultos surdos como pessoas necessitadas, devemos lembrar-nos que para além do fato de projetarem as suas próprias necessidades nos seus clientes surdos, eles vivem as necessidades dos seus clientes, ou seja, precisam dessa necessidade.”

Ainda segundo o autor, uma relação de *dependência mútua* se estabelece, e esse relacionamento é opcional, ou seja: um lado deseja ofertar, o outro deseja ser ofertado. Lane (1992, p.79) citando Memmi, diz que essa dependência mútua é inerente da natureza humana e que por um lado temos um indivíduo que auxilia, reagindo a um complexo de inferioridade, objetivando compensá-lo e de outro, um indivíduo

dependente, que se deixa ser conduzido pelo medo do abandono. “Essa dependência é encorajada pelo sistema” (Lane, p.79).

Duas foram as entrevistadas que mantinham um relacionamento com os surdos antes de iniciaram o trabalho de interpretação conforme as respostas abaixo:

“(...) Tudo começou com o curso básico que eu fiz de LIBRAS no CCMA, **depois conheci alguns amigos surdos** que me mostraram a ASBAC que é a Associação de Surdos de Balneário Comburui, onde eu sou sócia já há dois anos e até que me apareceu uma oportunidade pra fazer um estágio na UNISS, foi meu primeiro trabalho como, como intérprete e depois comecei minha trajetória trabalhando no Estado e hoje trabalho na UNISS e na prefeitura.” Marta (E3 – L02) (grifo meu)

No Ensino Médio, **eu tive uma amiga surda**, que era acompanhada por uma colega desde a infância. Percebi que esta colega já estava um pouco cansada da moça surda e nessa época um professor de português fez uma palestra na sala explicando alguns aspectos da surdez e de Libras. **Movida por pena**, convidei a aluna para sentar comigo, e aprendi a me comunicar com ela ‘na marra’ usando diversos recursos. Ao passo que aprendia Libras, pedi aos professores que a cada semana, um deles cedesse uma aula, onde eu e a amiga surda ensinávamos Libras aos outros alunos. Era um momento divertido, onde toda a sala participava. Fazíamos trabalhos e apresentações no colégio. Além disso, ao convidar a surda para sentar comigo **"assumi" a responsabilidade** de ser intérprete dela, já que naquela época não existia a lei, tampouco intérprete em sala. Mais tarde, ao completar a maioridade, surgiu a oportunidade de trabalhar como intérprete e aceitei. Desde então trabalho há 4 anos como intérprete. Agar (E7 – L02) (grifo meu)

As declarações que foram expostas nos levam a perceber que antes da atividade laboral, existia uma convivência e identificação com os surdos. Marta tornou-se sócia da Associação de Surdos, fez curso de

LIBRAS e desenvolveu uma amizade com os surdos, demonstrando, uma atitude positiva para com a língua e a comunidade. Agar, por sua vez, foi motivado pelo sentimento de pena quando se envolveu com sua colega de classe que era surda, oferecendo-se voluntariamente para assumir a atividade de interpretação. Talvez, poderíamos estar diante de uma atitude paternalista, entretanto, ainda é cedo para chegar a alguma conclusão.

4.1.3 Facilidade X Educação

Conforme mencionei no tópico acima, quando tratei de facilidade X afetividade, é o sistema que está por traz dessa facilidade de adentrar na profissão. E a forma como o sistema rege o campo educacional, proporciona com que muitos professores tornem-se ILS, conforme verificado nas respostas abaixo:

Comecei trabalhando com sala de inclusão, com alunos surdos com outras deficiências também em São Paulo. Aí, eu vim pra Santa Catarina e comecei a trabalhar com turmas pólo, e daí (...) depois fui pra prefeitura, e na prefeitura comecei a fazer interpretações em reuniões, em palestras, essas coisas. E agora tô como profissional, realmente na UNISS, e foi assim que eu comecei. Lia (E6 – L04)

“Bom, eu comecei a fazer o **curso de pedagogia**, e na época tinha habilitação em educação especial eu tinha que optar por uma área pra fazer estágio, que tinha as disciplinas na área de visual, auditiva, deficiências múltiplas e eu optei por deficiência auditiva na época e fui fazer com a educação de jovens e adultos, né? Surdos, no CEJA e ali comecei a interagir com os surdos, mas tinha muito que aprender porque praticamente só sabia o abecedário da Xuxa, não conseguia nem me comunicar com eles direito, aí dizia que entendia tudo mas não entendia nada e a convite deles comecei a freqüentar o shopping a associação dos surdos, fazer amizade com eles em terminais de ônibus e tal, depois fui convidada pra trabalhar nessa instituição que eu fiz estágio e ali eu comecei mas como professora bilíngüe, na época,

né? Como intérprete, eu comecei faz quatro anos na universidade aqui, na UNISS em Itajaí, que foi um crescimento bem grande” *Eva (E2 – L04) (grifo meu)*

(...) **Eu sou professora com habilitação em pedagogia** e sou efetiva na rede estadual de Santa Catarina há 25 anos. No ano de 2003, eu era professora de 1ª a 4ª série a minha habilitação, né? No ano de 2003 o Estado começou aos poucos e gradativamente tirando o ensino fundamental, primeira a quarta série, e passando para o Município em algumas escolas da região. E aconteceu em Balneário Camboriú; eu moro em Balneário Camboriú... E nesse momento eu fiquei sem sala de aula e fui convidada a ser secretária no CEJA. Até então eu nunca tinha tido um contato direto com surdo (...) Em 2005, cheguei o concurso pra secretária de escolas e cargos administrativos, eu era secretária. Eu teria que sair da secretaria porque não me compensava pegar uma nova função. Na época, a diretora da escola perguntou se... como os alunos iriam sair dessa sala e iriam pra inclusão, e havia a necessidade de uma intérprete e a escola até então não tinha. Tinha só uma escola que atendia todo mundo.(...) Aí a diretora me chamou na época e me chamou: “Rute, tu queres pegar os alunos surdos? Quer trabalhar com eles de intérprete? Eu disse: “olha, na verdade, querer eu quero, **mas eu não conheço nada de LIBRAS**”. “Então faz assim, corre vai fazer curso, vai te aperfeiçoando, enquanto isso eles continuam ali, até dá um prazo, vê se tu consegue já ir pegando os... e ir entrando na sala com eles”. Eu disse: “ah, então tá”.. Rute (E4 – L03) (grifo meu)

A educação especial é sem dúvida uma porta de entrada para muitos professores tornarem-se ILS. Esse fato ocorreu com as duas primeiras entrevistadas. Como o sistema muitas vezes é mais preocupado em mostrar que oferece algo, do que algo de qualidade, ele simplesmente permite que sejam remanejadas pessoas de um quadro pro outro, sem se preocupar com as ideologias envolvidas.

Para esclarecer um pouco mais a respeito da educação especial, que tem como objetivo a integração/inclusão das pessoas “deficientes”, faz-se necessário entender, mesmo de que brevemente, o histórico dessa modalidade educacional. A esse respeito da sua origem, Machado (2008, p.32,33) diz o seguinte:

Em sua origem (século XIX), a Educação Especial sustentava-se no paradigma segundo o qual a formação das pessoas com alguma “enfermidade” deveria se orientar no sentido de prepará-las para a sociedade, o que exigia uma concepção de ensino que propiciasse a sua adaptação aos padrões sociais já estabelecidos pelos grupos majoritários.

Uma tradução dessa concepção está na visão medicalizada³¹ do fazer pedagógico, principalmente na primeira metade do século XIX, em que instituições que trabalhavam com educação especial passaram a desenvolver suas atividades de ensino e aprendizagem através de estratégias terapêuticas, como a instrução individualizada, a sequência cuidadosa das tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente e treino em habilidades funcionais.

Conforme o exposto, a escola tem um papel muito mais de reabilitação terapêutica do que um caráter pedagógico. Assim, a década de 60 ficou marcada com a criação de inúmeras instituições especializadas, com finalidades terapêuticas, caracterizadas pela caridade, benevolência e medicalização (MACHADO, 2008).

O final dos anos 60 foi marcado pelo início da prática de integração social, ou seja, a inserção dos “deficientes” em todas as áreas sociais: educação, trabalho, lazer, etc. Esse novo movimento ganha mais força nas décadas de 70 e 80, rompendo com o modelo de segregação.

No campo educacional, a escola começa a ser “para todos”. Os alunos “deficientes” estudam no ensino regular, e são atendidos no contra turno nas salas de recurso, para um apoio especializado. Entretanto, para os alunos surdos um grande diferencial é ignorado: os mesmos usam a língua de sinais para a aquisição de conhecimento e

³¹ Terminologia utilizada por Skliar(1998) no livro *Surdez: um olhar sobre as diferenças*.

comunicação com os indivíduos que os cercam. Sem a presença de um ILS, o aprendizado torna-se bastante limitado.

No final dos anos 80, um novo movimento, que se perpetua até hoje, começa a ganhar força: o da inclusão, onde não é o indivíduo “deficiente” que se adapta a sociedade, mas a sociedade que aceita e sabe conviver com as diferenças. Muito mais que integrar, a escola inclusiva deve proporcionar aos alunos “deficientes” uma educação capaz de atender suas especificidades, num ambiente de aceitação e respeito mútuo. No caso das pessoas surdas, a presença do ILS é um dos elementos que contribui para um aprendizado mais efetivo.

Apesar de parecer tão contemplativo, as implicações de tal proposta para a comunidade surda são mais negativas do que positivas, conforme é possível perceber nas considerações de Leite (2004):

(...) a diferença lingüística das minorias acarreta implicações profundas para a sua educação, que vão desde o âmbito cultural (i.e. desenvolvimento identitário), passando pelo psicológico (i.e. auto-estima, ansiedade e motivação), até o âmbito cognitivo (i.e. desempenho lingüístico e acadêmico). Ignorando essas implicações, o modelo ideal de escola inclusiva acaba por prever um papel bastante limitado e secundário à LSB, negando tanto o valor de seu uso como meio de instrução pelo professor, quanto o valor de seu desenvolvimento específico para o progresso global dos alunos. Acaba, também, por desconsiderar a cultura particular dos alunos surdos, bem como a sua necessidade de compartilharem-na junto com outros colegas de seu grupo cultural. Assim, em certo sentido, pode-se prever que os efeitos da inclusão possam ser ainda mais nocivos do que os de políticas anteriores voltadas para a oralização, uma vez que essa nova política, além de coibir a língua e cultura surdas, de fato *impede* que elas sejam cultivadas pelos estudantes, retirando-os de um de seus poucos núcleos de agregação durante sua infância e adolescência (i.e. as escolas especiais) e isolando-os em escolas de ouvintes por todo o país. (LEITE, T., 2004, p.49)

Assim sendo, como o movimento de inclusão não corrobora para uma educação que contemple as especificidades das minorias, como no caso dos surdos, e como o mesmo vem sendo construído amparado em visões assistencialistas e paternalistas, faz-se necessário observar se os ILSs que tiveram sua formação na área da educação especial trazem consigo atitudes que desprestigiem a comunidade surda e a língua de sinais. É neste sentido que me proponho observar esses profissionais na continuidade do trabalho.

O caso da entrevistada Rute, que é pedagoga há mais de vinte e cinco anos, é diferente das duas anteriores, entretanto, o sistema sempre está por traz de tudo. Apesar de ser professora, a mesma nunca tinha lecionado a pessoas surdas e não conhecia a língua brasileira de sinais. Entretanto, devido as mudanças no quadro funcional da rede pública de ensino estadual, a mesma ficou deslocada, e após um convite feito pela direção escolar para assumir o trabalho de interpretação, iniciou sua atividade na área de interpretação. Obviamente que, neste caso, além da facilidade e da questão educacional, a financeira também estava presente. Neste sentido, que tipo de atitude alguém que atuou vinte e cinco anos na área da educação fundamental pode ter quando atua como ILS? É o que procuro averiguar na comparação de todas as respostas obtidas.

4.1.4 Análise dos questionários escritos

O questionário aplicado tem basicamente dois objetivos: verificar atitudes positivas ou negativas dos ILSs frente à LIBRAS e a comunidade surda. A questão central é esta: “*que atitudes poderiam ser observáveis em profissionais que atuam diretamente com a língua de sinais e as pessoas surdas?*” Entretanto, conforme mencionado no capítulo sobre atitudes sabe-se que, muitas vezes, as pessoas podem fornecer respostas que seriam desejáveis, mas que não refletem suas verdadeiras crenças, por isso, os resultados apresentados aqui ainda serão contrastados com outros dados da pesquisa, como as situações hipotéticas, as entrevistas e as observações em sala, quando as mesmas foram possíveis.

4.1.5 Atitudes frente a Língua de Sinais

A primeira pergunta específica do questionário foi a seguinte: “*você acredita que a LIBRAS dá conta de expressar todos os conceitos que*

são abordados nas disciplinas acadêmicas?(desconsidere aspectos da tradução simultânea, como por exemplo, o tempo). As respostas apresentadas foram as seguintes:

Sim. LIBRAS é uma língua, com todas as características de tal, sendo assim todos os conceitos podem ser expressos através dela. O que pode acontecer é não existir um sinal específico para determinado conceito, todavia a LIBRAS dispõe de recursos que auxiliam nesse sentido, por isso esses que podem ser utilizados seja por um surdo, seja por um TILS³². Ester

Sim. Acredito ser possível expressar qualquer assunto em LIBRAS. Agar

Sim. Penso que sim, até porque ela é reconhecida como língua e através de LIBRAS a pessoa pode conversar sobre qualquer assunto, ou seja, contar piada, declamar poesia, falar de futebol, política e assim por diante. Desta forma acredito que também é possível falar sobre os conceitos acadêmicos. Eva

As respostas apresentadas por essas três entrevistadas refletem atitudes positivas frente a LIBRAS. Mesmo ciente da defasagem lexical que a mesma apresenta em determinados contextos, Ester não demonstra algum tipo de estigma ou preconceito em relação a ela. Essa defasagem não está relacionada com a LIBRAS em si, como sugere Rute:

Não. Penso que ainda não pela falta (ou desconhecimento) de todas as sinalizações necessárias em muitos conceitos. **Ainda porque a LIBRAS tem toda a sua especificidade e característica visual, diferente da língua portuguesa.** Nossas escolas não estão preparadas com materiais visuais, importantes nestes momentos em sala de aula. (ex: aula de química, física...)

³² Tradutor Intérprete de Língua de Sinais.

A defasagem lexical está ligada a história de opressão que a LS experimentou por muitos anos. Enquanto foi excluída da educação dos surdos, ela se concentrou principalmente nos assuntos do dia-a-dia e outras conversas que os surdos tinham fora dos olhares daqueles que proibiam seu uso. Sobre o assunto, Quadros e Karnopp (2004, p.35) dizem o seguinte:

A alegação de empobrecimento lexical nas línguas de sinais surgiu a partir de uma situação sociolingüística marcada pela proibição e intolerância em relação aos sinais na sociedade e, em especial na educação. Entretanto, sabe-se que tais línguas desenvolvem itens lexicais apropriados a situações em que são usados.

É a partir do egresso de surdos em diversas áreas do conhecimento que novos sinais vão surgindo, de forma natural. Muitas vezes o aluno surdo, num primeiro momento, recorre a empréstimos da língua portuguesa para determinados conceitos, depois procurar verificar em dicionários e em conversas com outros surdos se já há um sinal para tal conceito. Caso encontre, ele se apropria daquele sinal e compartilha com o ILS; caso não encontre, ele mesmo cria um sinal que pode ser aceito ou não pelos outros surdos. Se for aceito, outros surdos comecem a utilizá-lo. Se não for, ele pode ser utilizado por aquele surdo e seu ILS durante sua formação, e mais tarde ele se extingue.

A resposta da Rute, quando nega a possibilidade da LIBRAS expressar diversos conceitos acadêmicos em virtude da sua especificidade e característica visual, pode ser interpretada como um mero desconhecimento lingüístico ou como uma possível atitude negativa frente a LS, mesmo que a mesma nem se de conta do fato. Faz-se necessário então, continuar a análise do questionário para tentar chegar a algum posicionamento.

Tomando uma posição diferente das demais, Marta traz uma resposta que carrega uma imagem romântica a respeito da LS:

Sim. Existem infinitas formas de expressar tudo. Cada sentimento, cada palavra, cada lógica. Se conseguirmos entender em português, é possível passar para LIBRAS, tudo, da maneira melhor e mais coerente, que cada um vai usar para expressar, mas é possível sim. Absolutamente tudo, e a **qualidade vai ficar do tamanho da**

emoção e do amor que cada um tem no coração na hora da interpretação.

Coincidentemente ou não, Marta entrou na profissão através da sua relação de amizade com as pessoas surdas. Obviamente, as relações são caracterizadas pela afetividade. Possivelmente essa afetividade foi transferida para o modo de perceber a LS, desconsiderando algumas realidades atuais da Libras, como por exemplo: a defasagem lexical, bem como não enxergando a complexidade que é o trabalho de interpretação.

Lia, a entrevistada que iniciou seu trabalho de ILS através da sua atuação na área da educação, especificamente a educação especial, traz a seguinte resposta:

Sim. Acredito, por ser uma língua, ela consegue transmitir todos os conceitos, tanto abstratos quanto concretos dentro dos conteúdos e também acredito que se o aluno possui uma dificuldade em entender o professor está em sala para poder esclarecer essa dúvida como se faria com qualquer aluno que usa a língua portuguesa.

Num primeiro momento é possível verificar uma atitude positiva em relação à língua de sinais. Entretanto, na seqüência a mesma evoca possíveis dificuldades que o aluno surdo pode ter. Seria um modo de transferir ao aluno surdo a capacidade de entendimento se esquivando da sua capacidade de interpretação? Seriam resquícios da sua formação de professora, preocupada com o aprendizado do aluno? Ou seria uma atitude que estigmatize o aluno surdo focando na sua dificuldade educacional? Acredito ser possível chegar a uma resposta mais precisa quando comparado a uma cena que foi observada por mim em sala de aula:

25.05.2010 (Lia – ES) Em determinado momento, a professora avisa que na próxima aula é necessário que os alunos tragam materiais reciclados. A ILS tem dificuldade em interpretar “material reciclado”. Dirige-se a mim e pergunta o sinal. Aviso a mesma que estou ali apenas como observadora e prefiro não interferir. Então, a mesma usa os léxicos USADO e S-U-C-A-T-A para se relacionar ao tema. O aluno continua não entendendo. A ILS tenta desenhar. A interação ainda está truncada. Passados uns minutos, a ILS dirige-se à professora que está acompanhada de mais três alunas e diz: “professora, eu entendi, ele não. É necessário que a senhora traga umas fotos pra ele poder entender o que é material reciclado”.

Acredito que as respostas das perguntas acima apresentadas podem estar co-relacionadas. A falta de formação na área resulta numa dificuldade de interpretação (de um tema relativamente fácil), gerando uma inquietação da ILS com a não compreensão do aluno, que por sua vez faz com que a mesma procure a professora, sem o conhecimento do aluno, e solicite que a mesma traga fotos para que o aluno possa entender o tema apresentado. Entretanto, a presença do estigma também é observada, pois conforme Goffman (1980, p.13) “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem”. Isso pode ser verificado na fala da profissional: “eu entendi, ele não”, pois a mesma desqualifica o aluno sem apresentar a professora as possíveis dificuldades que encontrou durante sua atuação, transferindo ao aluno a dificuldade vivenciada.

A segunda pergunta do questionário era a seguinte: “*muitas disciplinas são repletas de conceitos abstratos, metáforas e expressões idiomáticas. Você acredita que é possível explicar estes através da LIBRAS?* Na verdade, ela tem o mesmo objetivo da primeira, apenas em outras palavras, entretanto, queria verificar se os entrevistados manteriam suas posições. Todas mantiveram seus posicionamentos, exceto Rute que respondeu:

Sim. Porque a LIBRAS se enriquece através de movimentos expressivos e dos classificadores que permitem tranquilamente o repasse desses conceitos.

Num primeiro momento, Rute nega que através da LIBRAS será possível transmitir todos os conceitos acadêmicos, dando duas justificativas: defasagem lexical e a especificidade visual da língua. Nessa resposta, a mesma diz ser possível transmitir de forma tranqüila usando recursos da LS. Uma possível constatação dessa contradição pode ser explicada pelo desejo da entrevistada em dar uma resposta que ela acredite ser esperada de uma pessoa que atua com a LS. Conforme já mencionado acima, essa é um grande desafio quando se vão averiguar as atitudes de uma determinada pessoa frente ao objeto atitudinal.

A terceira pergunta do questionário está relacionada a crença que as ILS têm a respeito da complexidade da língua de sinais e se haveria alguma relação de assimetria em comparação com a língua oral. Pergunto se a LIBRAS possui uma gramática e estrutura tão, menos ou mais complexa que a língua portuguesa, justificando que ambas possuem uma gramática, estrutura e particularidades próprias.

No entanto, na resposta de Marta, temos um elemento a mais:

Tão complexo quanto. Eu analiso a LIBRAS como uma língua tão difícil e complicada para aprender como qualquer outra língua, não existe um nível de dificuldade maior ou menor, e **quanto mais amor nela você tiver**, mais fácil ficará para aprendê-la (grifo meu)

Mais uma vez é possível perceber certa transferência de afetividade que a mesma possa possuir frente aos surdos à LIBRAS. Talvez por ter ciência que está diante de uma língua estigmatizada, a fala da mesma transmite uma impressão de quem está querendo defender a língua de sinais, uma vez que menciona que a mesma é tão difícil de aprender quanto qualquer outra língua, entretanto a competência para o aprendizado de línguas não depende da língua em si. Por fim, menciona que com amor o aprendizado fica mais fácil. Sentimentos de proteção e afetividade em detrimento de constatações lingüísticas quando associadas à atitude paternalista frente aos surdos, podem gerar relações de dependência. Algo a ser averiguado posteriormente.

Passo agora para uma parte do questionário que visa perceber a forma como as entrevistadas percebem a LIBRAS em relação com ouvintes que desconhecem a mesma. Pergunto então: *Você acredita que os ouvintes da instituição onde você trabalha deveriam aprender LIBRAS?* As respostas que obtive foram as seguintes:

Sim. Penso que sim pela natureza de uma das instituições em que trabalho, que tem uma filosofia (teoricamente) de inclusão; nessa perspectiva todos os profissionais teriam que se comunicar com os surdos, para que eles não dependam sempre da presença do ILS, embora esse profissional exista para garantir o acesso (inclusão) dos surdos. No entanto, considerando a outra instituição (universidade), penso que se os ouvintes aprendessem uma nova língua, isso só teria a acrescentar, mas isso não é uma obrigação, de sorte que cada um escolhe a língua que quer aprender, e alguns deles nunca terão contato com um surdo. Ester

Ester, ILS que iniciou seu trabalho de interpretação sem nenhum conhecimento prévio a respeito da comunidade surda e da LS traz questões a se ponderar. No que diz respeito à relação da LIBRAS com pessoas que a desconhecem, interessante perceber que a mesma faz uma distinção em quem deve e quem escolhe aprender nos espaços educacionais. Diz que uma instituição que trabalha tem uma filosofia de inclusão, onde todos devem saber se comunicar com os surdos. Na outra, uma universidade, isso não seria uma obrigação, mas um ganho extra, afinal, nem todos teriam contato com surdos. Diante do exposto, duas podem ser as interpretações para tal fala: ou a entrevistada desconhece as políticas públicas de inclusão, que não diz respeito apenas às instituições “ditas” inclusivas, ou sua fala reflete a forma como as políticas lingüísticas em relação à língua de sinais foram se constituindo, estabelecendo lugares e pessoas para o aprendizado da língua.

Num outro extremo estão as entrevistadas Marta e Agar:

Sim. Acredito que o mundo todo deveria saber LIBRAS. Agar

Com certeza, não só das instituições onde eu trabalho, mas de todos os lugares possíveis onde um surdo pode entrar, a partir do momento que existe uma lei onde diz que o surdo tem direito a inclusão e sua língua é lei, as pessoas devem saber atendê-los nos locais onde trabalham, porque os ouvintes que não sabem libras, e precisam estar de frente com o surdo, acabam se sentindo inferiores por não conseguir atendê-los sem ajuda de interpretes, é necessário que se aprenda Libras sim, e é gratificante para nós, amantes da língua e dos surdos ver e saber que eles podem estar sendo atendidos por profissionais que possam entender seus desejos, ouvir suas reivindicações de maneira mais direta. Marta

Todo mundo deveria saber inglês? Ou francês? Ou espanhol? Ou português? Por que? Obviamente, a escolha do aprendizado de uma determinada língua depende da vontade, da escolha e da intenção de cada pessoa. Isso também acontece com a LS. No caso da LIBRAS, ela é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira, então, o mundo todo deveria aprendê-la como diz Agar? Obviamente que não.

A resposta de Marta traz mais elementos para uma atitude protecionista da LS e que sugere uma atitude assistencialista no que diz respeito às pessoas surdas. Certamente, que a comunidade surda se sentiria privilegiada se pudesse ser atendido na sua língua em qualquer lugar que frequentasse. Entretanto, tratando-se de língua de uma comunidade minoritária, isso me parece algo utópico. Na seqüência, Marta menciona que os ouvintes que desconhecem a LS, sentem-se inferiores quando no atendimento de uma pessoa surda. Com base em que estudo Marta chega a essa conclusão? Poderia ser com base na sua própria experiência antes do aprendizado da LS? Em retornos que obteve durante sua atuação profissional? O que disse no início do parágrafo mais uma vez se justifica com o final da sua resposta: *gratificante para nós, amantes da língua e dos surdos ver e saber que eles podem estar sendo atendidos por profissionais que possam entender seus desejos, ouvir suas reivindicações de maneira mais direta.*

Neste momento, transcrevo as respostas das três entrevistadas que iniciaram suas atividades de interpretação através da educação:

Sim. Penso que todos os funcionários seria complicado aprender e querer saber LIBRAS, mas os departamentos como secretarias, bibliotecas, setor financeiro, RH, **enfim os setores de maior relevância e onde há procura do sujeito surdo**, deveriam haver funcionários capacitados para atender este público, desta forma seria **desnecessário a presença do intérprete em todos os lugares que precisam.** Eva (grifo meu)

Sim. 1º - se a LIBRAS é uma língua oficialmente legalizada e reconhecida em todo território brasileiro, porque só aprender a LP? 2º somos obrigados a aprender espanhol e inglês que nada tem haver com a nossa nação em termos lingüísticos. 3º a inclusão tem que abranger tudo, não só o corpo presente. 4º **o intérprete (responsável)** nunca pode ficar doente, faltar. Se ausentar. Tem que ser a sombra do surdo, senão, todos se apavoram se enlouquecem e enlouquecem o surdo. Rute (grifo meu)

Sim. Para uma melhor comunicação entre as pessoas e também **porque nem sempre tem um**

intérprete por perto e às vezes há uma dificuldade em compreender o que o surdo fala e vice versa. Lia (grifo meu)

Na resposta de Eva, é possível perceber, algo em comum com a de Ester: uma provável seleção de quem deve e quem não deve aprender LIBRAS. É possível determinar setores relevantes onde os surdos possam querer transitar e serem atendidos? O que diferencia um aluno surdo de um não surdo para que as necessidades de procura ao setor possam ser diferentes? Certamente essa diferenciação não existe.

Nas três respostas acima transcrita, temos a alusão da presença do ILS como aquele que media a comunicação das pessoas surdas com as que desconhecem a língua de sinais. No intuito de perceber a necessidade ou não das pessoas aprenderem LS, a justificativa que apareceu nas três respostas é a possível falta de intérprete em mediar a comunicação. Essa questão pode ser vista de forma positiva, no sentido de valorizar a presença deste profissional, entretanto, a resposta de Rute traz uma informação a mais: “o responsável”.

Posicionar o intérprete como responsável pelo aluno surdo é algo perigoso. Tirar ele da função de mediador, e situá-lo como tutor do aluno surdo é algo que desconfigura seu papel. Provavelmente teríamos mais uma evidência de uma atitude paternalista por parte de Rute. Quadros (2002, p.60 e 61), a respeito do intérprete ser tutor do aluno diz:

“(…) isso poderia gerar muitos problemas... os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas às responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estivessem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? Considerando tais questões, poder-se-ia determinar que o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor que domina língua de sinais que este seja contratado como tal.”

A próxima questão apresentada no questionário está relacionada com a percepção que as entrevistadas têm a respeito da relação dos surdos com o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita e

oral. No que diz respeito à modalidade escrita, todas foram unânimes no sentido da necessidade dos surdos aprenderem esta modalidade, justificando que os mesmos vivem no país onde esta é a língua oficial, onde as informações são veiculadas por meio dela, onde é através dela que se tem acesso a diversas áreas do conhecimento, bem como é exigida nos diversos espaços, inclusive na formação acadêmica. A esse respeito Quadros e Paterno (2006) dizem o seguinte:

(os surdos) querem aprender o português, para que possam ter acesso aos documentos oficiais que são feitos nessa língua (leis, recibos, documentos) e exercer sua cidadania; para ter acesso a informações, à literatura e aos conhecimentos científicos. Alguns, inclusive, querem aprender outras línguas. Tudo isso sem deixar de lado a sua primeira língua, a qual utiliza para significar o mundo. (QUADROS e PATERNO, 2006, p.22)

Algumas das respostas apresentadas pelas entrevistadas:

Sim. Porque o surdo vive em uma sociedade que lê e escreve em português e aprendendo a língua facilita sua aprendizagem e compreensão do mundo que o rodeia. (Lia)

Sim. Hoje a escrita da Língua de Sinais está em processo de desenvolvimento, não podendo ser exigida; e ainda, querendo ou não, gostando ou não, os surdos brasileiros vivem numa sociedade em que a grande maioria é ouvinte e usuária da Língua Portuguesa, e isso faz com que tenham contato constante com essa língua; revistas, jornais, até mesmo bulas de remédios, boletins informativos, livros, sites, etc., todos escritos em Português, com raros casos de adaptação em Língua de Sinais, assim sendo, a Língua Portuguesa é fundamental. (Ester)

Sim. 1º - em todos os setores haverá desconhecedores da LIBRAS que terão dificuldade em fazer a leitura desta língua. 2º - documentos oficiais e formais (ofícios, atas, requerimentos...) exigem uma escrita culta, difícil

até para o ouvinte analfabeto ou letrado. 3º as escolas e as próprias universidades exigem os textos informais, TCC, teses, monografias... Na LP, culta e com as regras da ABNT. 4º - para que o surdo possa fazer a leitura e pesquisas exigidas na L.P. O ideal seria que ambos (surdos e ouvintes) aprendessem suas respectivas línguas, mas como isto ainda está longe de acontecer... (Rute)

Na modalidade oral, com exceção da resposta da Lia, que comentarei mais adiante, e de Agar que preferiu não opinar, todas as entrevistadas mencionaram não ser necessária essa aprendizagem, conforme as respostas abaixo:

Não. Acredito numa perspectiva bilíngue onde o surdo possa compreender a Língua Portuguesa (leitura e escrita), mas não acredito que para isso precise utilizar a “fala”. Ester

Não. Seria como forçar um cego a enxergar. Se a língua de sinais possibilita uma perfeita comunicação, não tem porque esta em necessidade. Até mesmo por questão de respeito ao cidadão surdo. Que tal se todos os ouvintes fossem obrigados a parar de falar e usar a LIBRAS? Devemos sim, aprender esta língua para que haja uma comunicação natural entre surdos e ouvintes e não por que pensar em uma língua é mais ou menos importante que a outra. Rute

Não. É uma escolha particular dele querer aprender falar o português ou não. Eles têm uma língua na qual deve ser respeitada e aceita pelos ouvintes. Eva

As respostas das entrevistadas acima demonstram uma atitude de respeito às escolhas lingüísticas que os surdos podem vir a ter, bem como, respeito ao status lingüístico da LIBRAS, não a colocando em relação assimétrica em relação à língua portuguesa, principalmente na modalidade oral. Essas colocações nos sugerem que ambas as

entrevistadas não possuem um olhar clínico em relação às pessoas surdas.

Marta traz outras considerações:

Por quê? Falar não, a língua deles é LIBRAS e português como segunda opção, isso deverá ser uma escolha de cada um, **mas não concordo**, isso seria uma não aceitação da língua de sinais, eles têm língua própria, é lei, deve ser usada e respeitada por todos. Sou contra surdo ser oralizado. Sou a favor da LIBRAS, sempre.

Apesar de ter uma atitude positiva em relação à língua de sinais, Marta mais uma vez traz em seu enunciado elementos que demonstram um desconhecimento lingüístico significativo e uma atitude paternalista em relação às pessoas surdas. Na questão lingüística, Marta não se dá conta de que, em outras línguas orais, também fazemos escolhas na hora de aprender a modalidade, e isso não significa que não aceitamos a outra. Exemplificando, em muitos cursos de pós-graduação, é comum que um aluno aprenda a modalidade escrita de uma determinada língua, mas que não aprenda a modalidade oral. É uma questão de escolha e de interesse. Assim, se um surdo desejar aprender a língua portuguesa na modalidade oral, ele pode aprender, mas nem por isso, necessariamente, ele deixará de utilizar a língua de sinais.

No decorrer da resposta, Marta ao mesmo tempo em que diz que a escolha é de cada um, diz que não concorda com o aprendizado da língua oral. E onde fica o direito de escolha dos surdos? Se ele sente que tem condições de aprender ou sente necessidade desse aprendizado, de que forma isso seria uma negação da LIBRAS? Fica claro aqui, uma atitude paternalista, onde não se dá o direito de escolha ao outro, mas se coloca no lugar deste, para definir o que é bom ou não para este indivíduo.

A última pergunta do questionário está diretamente relacionada com as crenças que as entrevistadas têm em relação às pessoas surdas, objetivando averiguar a presença de possíveis estigmas. A questão era a seguinte: *Faça um X no parêntese que melhor expressa sua avaliação a respeito dos surdos e dos ouvintes:*

Características	Surdos	Ouvintes	Irrelevante
Sério			
Brincalhão			
Educado			
Mal - educado			
Trabalhador			
Preguiçoso			
Estudioso			
Não estuda			
Fofoqueiro			
Discreto			
Sensível			
Insensível			

Agar, Ester, Marta e Eva responderam que essas questões eram irrelevantes, seriam características inerentes dos seres humanos de uma forma geral, independente da condição de ser surdo ou ser ouvinte, conforme abaixo:

Assinalei todos os quadrinhos, porque isso são características comuns de seres humanos, não importando se são surdos, ouvintes, ou seja lá o que for. Todos somos sujeitos dessas qualidades e defeitos citados acima, não conseguiria caracterizar um surdo apenas ou um ouvinte com uma e outra...existem surdos e ouvintes com todas essas qualidades e todos esses defeitos. E somos todos seres humanos, sujeitos a erros e acertos com direito a evolução, aprendendo a sermos melhores todos os dias de nossas vidas. Marta

Não vejo diferenças entre o surdo e o ouvinte; todos aqueles adjetivos que podem ser atribuídos a um, podem ser atribuídos ao outro, de sorte que dependem da personalidade e do meio social em que cada um deles vive, das formas (ou ausência) de estímulo, ou estratégias e métodos de aprendizagem, não se considerando (ou devendo ser considerado) a presença ou falta de audição. Ester

Em relação a esta questão acho que é muito irrelevante estes conceitos, uma vez que cada pessoa é única e apresenta comportamentos diferentes, independente de serem surdas ou ouvintes. Na maioria optei pelos dois, uma vez que não posso generalizar uma categoria. Eva

Lia traz outra resposta. Em relação ao surdo, a entrevistada apontou as seguintes características: sério, preguiçoso, fofoqueiro e insensível. Em relação ao ouvinte: trabalhador, discreto e sensível. Indiferente a condição de ser surdo ou ser ouvinte, as características foram: brincalhão, educado e mal educado, estudioso e não estuda. Conforme visto, as características que Lia aponta em relação aos surdos são mais negativas do que as apontadas aos ouvintes, mostrando que a mesma não leva em conta a individualidade de cada um. Afinal, quem não conhece uma pessoa surda brincalhona ou discreta? Além disso, não é raro ver noticiários na TV que mostram pessoas ouvintes que preferem mendigar a procurar trabalho, desconfigurando o padrão de ouvinte formado por Lia.

Como as atitudes devem ser mensuradas, levando em conta também situações específicas, Lia, poderia no exato momento, ter vivenciado alguma experiência negativa com algum surdo que levaria a mesma a projetar essas características para toda a comunidade. Entretanto, conforme já foi colocado neste capítulo, a mesma já demonstrou atitude de estigma em relação às pessoas surdas, quando evocou as dificuldades do aluno, ao apenas perguntar a respeito da língua de sinais dar conta de expressar conceitos acadêmicos. Tendo em vista a formação em educação especial, que muitas vezes rotula os surdos no padrão de deficiência, evidenciando características de uma forma geral, sem levar em conta as especificidades de cada indivíduo, provavelmente a atitude que esta profissional tem em relação à comunidade surda é de estigma. Na continuidade do trabalho, onde analisarei as situações hipotéticas, procurarei verificar se essa constatação se confirma.

Já Rute, traz outras considerações. No que diz respeito aos surdos, a mesma diz que são: sérios, educados, trabalhadores e que não estudam. Para tal, justifica da seguinte maneira:

Penso que a própria situação de discriminação, exclusão em que viveram (e ainda vivem), os enquadra nestes itens. Para ter um “lugar” precisa

ser mais centrado. Se não podem estudar porque desconhecem (as escolas) a LIBRAS, só resta trabalhar. Existe também a falta de oportunidade nos setores profissionais... Trabalhos mais árduos para os surdos (árduos – braçais).

Sem entrar na questão da falta do reconhecimento da individualidade de cada pessoa, conforme já mencionei na resposta da Lia, quando olhamos as alternativas escolhidas, temos três características que poderiam ser interpretadas de forma positiva – sérios, educados e trabalhadores – e uma negativa: não estudam. Entretanto, a justificativa apresentada traz outra percepção quando diz que para se ter um “lugar”, eu acredito ser na sociedade, é necessário ser mais centrado. Tal resposta demonstra que a entrevistada vê os surdos como pessoas que não são centradas, certamente, estigmatizando esses indivíduos.

Conforme já mencionei aqui, em análise de outras questões, a mesma apresentou traços de que teria uma atitude paternalista em relação aos surdos. Na continuidade da resposta, a intérprete busca as experiências difíceis pelas quais a comunidade surda atravessou e ainda atravessa, como que se tivesse o intuito de justificar o porquê dos surdos serem como ela imagina que são. Adicionado a essa questão, está a resposta que a mesma deu quando caracterizou as pessoas ouvintes, dizendo que são: brincalhões, mal educados, preguiçosos e não estudam, conforme abaixo:

Por terem mais oportunidades no dia-a-dia obtém mais facilidade que os surdos de recuperar o tempo “perdido”

A análise que faço dessa comparação é afirmar um estigma (mesmo que de forma inconsciente), mas de alguma forma, colocar a “culpa” de ele existir na sociedade que discrimina o surdo. Como quisesse dizer: “como ninguém fez nada por eles, eles são assim!”. Uma postura, a meu ver, paternalista, que conforme mencionei vem se confirmando.

Com o objetivo de sistematizar o que já foi analisado até o momento, algumas atitudes podem ser verificadas nas entrevistadas. Começo com as profissionais que iniciaram seu trabalho de interpretação e que tiveram uma formação na área da educação, Rute, Lia e Eva. A primeira mostrou atitudes de desprestígio para com a

língua de sinais, bem como, atitudes paternalistas em relação aos surdos. Lia, que tem especialização em educação especial, mostrou em suas respostas estigmas em relação tanto a língua de sinais, quanto aos surdos, e conforme mencionei, poderia ser resquício da sua formação. Eva, apenas em uma resposta mostra algum desprestígio em relação à LS, entretanto, apenas poderia ser um desconhecimento a respeito do assunto.

Ester e Bia, as ILSs que adentraram na profissão sem nenhum conhecimento a respeito da LS e da comunidade surda, apenas por oportunidade de trabalho, também demonstraram sinais de atitudes de desprestígio em relação à LS, mas, conforme o caso de Eva poderia apenas ser falta de formação e conhecimento na área.

No caso das ILS que mantinham relações de amizade com os surdos antes de iniciar suas atividades profissionais, tanto Marta quanto Agar demonstraram atitudes paternalistas em mais de uma resposta, entretanto, Marta, foi a que revelou atitudes românticas em relação a LS, de maneira mais consistente, bem como atitudes assistencialista em relação aos surdos.

No próximo item analisarei as respostas que obtive quando apresentei situações hipotéticas, onde procuro elementos que sustentem ou não o que já foi considerado até momento, para assim, poder chegar a conclusões mais significativas.

4.1.6 Análise das situações hipotéticas

Nesta parte da análise, o ponto de partida será as atitudes das entrevistadas, ou seja, agruparei as entrevistadas conforme as atitudes demonstradas no sentido de verificar se o que foi observado até o presente momento se sustenta ou não. Com o objetivo de não tornar cansativo a leitura do trabalho, selecionarei apenas duas situações, entendendo que foram as que mais me trouxeram elementos para verificar as atitudes.

4.1.6.1 ILSs com atitudes paternalistas e/ou estigmatizadas Lia, Rute, Marta e Agar

Neste momento analisarei em conjunto a primeira e a terceira situações que coloquei para as entrevistadas, entendendo que as mesmas, por envolverem a exposição do aluno surdo perante a turma, podem oferecer elementos para a verificação ou não de atitudes paternalistas.

Situação 1. *Durante uma interpretação, aparece um conceito novo, que é relativamente fácil e o surdo pergunta pra você. Você diz pra ele perguntar ao professor, mas ele diz que tem vergonha. O que você faz?*

Situação 3 – *se durante uma discussão, um surdo quer fazer uma pergunta, e antes de chamar o professor ele te diz rapidamente o que ele deseja saber. Você percebe que este assunto está completamente fora do tema. O que você faz?*

Iniciarei com as respostas apresentadas por Lia:

(1) Se ele não quer perguntar para o professor, eu insisto mais uma vez, dizendo que é o professor que tem que tá ensinando, né? Mas no caso do professor estar muito ocupado na aula mesmo, eu acabo dando o conceito, **pra não ter que interferir na aula, atrapalhar a explanação do professor.** (E6 L55)

(3) Eu peço pra ele reformular a pergunta que não tem nada haver com o tema que está sendo falado. (E6 L73)

Mais uma vez Lia demonstra atitudes negativas em relação aos surdos. Acredito mais uma vez estarmos diante da influencia da formação da entrevistada em educação especial, uma vez que a mesma se constitui de natureza discriminatória, que remete a uma prática constante de exclusão e inclusão (Skliar, 2001, p.11). Essa constatação pode ser verificada quando a mesma inclui o aluno, quando explica ao surdo que é papel do professor tirar as dúvidas dos alunos, entretanto, o exclui quando acrescenta que passa o conceito para não atrapalhar a explanação do professor, não levando em consideração que o surdo é aluno como qualquer outro, e que suas dúvidas são tão legítimas quanto à de outros.

Já Rute diz o seguinte:

(1) Se ele não quer perguntar de jeito nenhum, eu passo esse conceito pro aluno. (E4 L356)

(3) Ah, eu digo pra ele esperar um pouco, “depois você faz a pergunta, deixa o professor terminar”. Assim, um modo de você pensar... Aí terminou a aula e não deu tempo dele fazer aquela pergunta... (risos) (E4 L371)

A primeira resposta que Rute apresenta, por si mesma, não nos traz muitos elementos necessários para que se reflita a respeito da escolha da mesma. Assim, analisarei a mesma comparando-a com a resposta apresentada na entrevista, quando pergunto se ela é apenas ILS dos alunos:

Com ela eu até consigo ser mais intérprete, do que fazer um trabalho de apoio. Apesar de fazer também, mas não tanto quanto o Bruno. **Ela não precisa tanto da minha ajuda.**

(...) Então, ela (surda) veio com alguma noção assim, que ela aprendeu alguma noção básica da matemática, mas ela é rápida. O professor ensinou, se ela tiver alguma dúvida, **eu também faço um apoio junto com ela, e explico de novo**, caso eu vejo que ela não entendeu e o professor tem muito, hã... (E4I225)

Mais uma vez observada atitudes benevolentes por trás das respostas de Rute. Os termos “ajuda”, “apoio”, denotam que uma relação de paternalismo se instaura. Parece ser inevitável os reflexos da sua larga carreira na área da educação no seu trabalho de interpretação. Esse tipo de situação, além de desconfigurar o papel do ILS na mediação da comunicação, acaba por perpetuar representações estigmatizadas a respeito das pessoas surdas, uma vez que toda a comunidade escolar testemunha tais atitudes.

A segunda resposta também caminha no viés do paternalismo. No intuito de proteger aquele aluno de possíveis constrangimentos perante a turma, que na sua grande maioria desconhece os percalços que as pessoas surdas encontram na sua educação formal, a mesma se utiliza de artifícios nada lícitos para tal empreitada. Os discursos colonialistas servem apenas a si mesmos, para legitimar as suas benfeitorias, que na sua grande maioria, fixam-se nos estereótipos atribuídos aos beneficiados.

O paternalismo praticado em relação às pessoas surdas, segundo Lane (1992), percebe sua tarefa como a de “civilizar” os surdos, ou seja, incluí-los na sociedade. A fala de Marta é um bom exemplo de tal fato:

(1) Ele precisa perguntar, entende? Porque se fosse um ouvinte ficaria com vergonha e não perguntaria ficaria sem saber. **Tem que perder essa vergonha!** Porque se eu responder a primeira vez, ele vai sempre perguntar pra mim e eu vou ter que sempre responder, entende? **Vou ter que tirar essa vergonha dele!** Vai ter que responder mesmo, senão, depende muito da situação, depende... talvez dependendo da situação eu fosse responder sim, talvez eu não fosse negar se ele não, se eu soubesse o conceito e ele não perguntasse mesmo, eu talvez eu responderia sim.(E3L96)

(3) Vou dizer pra ele que não tem nada haver com o tema, e vou perguntar por que ele tá querendo pegar aquilo se não tem nada haver com o assunto, **não vou deixar ele perguntar isso, não vou traduzir isso.**(E3L125)

Marta traz pra si a prerrogativa de interferência na forma como os surdos possam se portar diante de uma situação. Ignora as tensões vivenciadas pelos sujeitos surdos nas suas relações com a sociedade majoritária que sempre os rotulou como incapacitados. O paternalismo legitima a integridade dos atos daqueles que se colocam como benfeitores (LANE, 1992, p.48), conforme verificado nas expressões: “*vou ter que tirar essa vergonha dele*” e “*não vou deixar perguntar isso*”.

Agar traz outras considerações:

(1) se é um conceito relativamente fácil, que é comum à maioria dos ouvintes e que ele não conhece porque nunca ouviu falar, eu explico se não é, falo pra ele perguntar ao professor. Se ele não quiser, ele que sai perdendo (azar o dele).(E7 L33)

(3) eu aviso ele que a pergunta não é pertinente ao tema, mas se ele insistir em perguntar eu interpreto. (E7L41)

Agar, de uma maneira geral, demonstra ter uma atitude de imparcialidade perante as situações, não demonstrando atitudes paternalistas. Entretanto, conforme já mencionado anteriormente, a dificuldade em se mensurar as atitudes está no fato de muitas vezes os informantes não relatarem o que realmente sentem, mesmo que não se apercebam disso, fornecendo informações que de antemão sabem que seria o esperado.

Diante disso, analisarei as situações com base nas anotações que fiz durante duas manhãs que observei a ILS durante a sua atuação no ensino superior com duas acadêmicas surdas.

25.05.2009

- A professora pergunta aos alunos a respeito da prova do ENADE. As alunas não conheciam tal prova, e a ILS explica a elas sobre o exame.

26.05.2009

- Uma das alunas surdas pergunta a ILS se precisava pintar o desenho que a mesma estava fazendo. A ILS responde: “eu acho que não”.

26.05.2009

Uma das alunas surdas fala para professora que vai embora as 10h30m.
A professora responde em LP: 10h30m é cedo!
A ILS traduz: NÃO PODER! C-E-D-O

Diante das três situações relatadas, a questão da imparcialidade é descartada. Mesmo sabendo as respostas que deveria fornecer, a entrevistada, na sua atuação, demonstra uma atitude contrária. Conforme mencionado no capítulo a respeito de atitudes, é que as mesmas se organizam a partir da combinação entre crenças, sentimentos e tendências a reação. Entretanto, a crença muitas vezes pode ser construída com base no que se espera que se creia. A partir daí, as inconsistências aparecem. A mesma pode ter uma representação cognitiva de surdo enquanto ser capaz de decidir por si, associada a um sentimento de compaixão (que motivou a mesma a ajudar a sua amiga na sala de aula) resultando em atitudes incompatíveis entre o que se diz e a forma como se comporta.

4.1.6.2 ILSs que mostraram atitudes positivas

Passo neste momento a analisar as respostas das situações 1 e 3 apresentadas por Eva, Rute e Bia, que nas primeiras análises, de um modo geral, não apresentaram atitudes paternalistas/assistencialistas.

A respeito da primeira situação, as entrevistadas dizem o seguinte:

(1) Já aconteceu situações assim de eu passar, no momento *da interpretação, vai naturalmente*. Acabo dizendo o significado, mesmo que o professor não. Passo o significado, digitalizo as vezes a palavra né? E explico o que quê ele é. Mas também em muitas situações que eu falo pra ele: “Oh levanta a mão e pergunta você pro professor”. Às vezes ele pede pra você te explica tudo. “Não, você pergunta pro professor”. E às vezes eles têm vergonha de perguntar. Aí eu digo assim: “Então você vai ficar sem a resposta”. “Então depois você pergunta pro aluno se você não quer perguntar pro professor”. Mas normalmente eles perguntam, a maioria pergunta pro professor e tira as dúvidas, mas já aconteceu de eu passar também. Isso já aconteceu várias vezes. Eva (E2L147)

Através da fala de Eva não é possível fazer muitas inferências, pois a mesma não apresenta uma resposta uniforme. Num primeiro momento diz que naturalmente passa os conceitos. Num segundo momento diz que avisa ao aluno que ele deve se dirigir ao professor e quando finaliza sua resposta diz que já passou conceitos várias vezes. Pode ser também uma tentativa de responder aquilo que acredita ser esperado de uma ILS, como também o trabalho de interpretação da mesma possa ser influenciado pela sua formação em pedagogia. A segunda opção ganha força quando analisada juntamente com a resposta da situação 3:

(3) Isso já aconteceu comigo até num curso de contabilidade. O surdo constantemente levantava o dedo pra fazer pergunta, aí eu perguntava: “O que você vai perguntar?” “Ah, vou perguntar

isso”. Daí eu falava: “mas tá, isso a professora acabou de explicar, **não precisa você perguntar, é isso**”. Aí ele entendeu. Porque às vezes ele não se deu conta que ele já havia entendido a pergunta, a resposta que ele tava precisando. Mas **quando eu vejo também que é uma coisa muito “fora da casinha”**, digamos assim, aí eu digo: “tá, mas isso não combina, você pergunta por que?” Não sei, eu acho que expor ele assim, até os outros fica olhando né? Todo mundo. às vezes ri, já aconteceu de alunos rirem de um surdo em sala de aula pra ele fazer uma pergunta, porque às vezes quando tu vê ele já soltou a pergunta, né? **Já aconteceu de surdos soltar assim a pergunta e os alunos tudo acaba rindo dele**, aí eu até do uma orientação. *Eva (E2 L173)*

A primeira sentença que está em negrito, reflete mais uma atuação de caráter pedagógico do que de interpretação. A mesma se propõe a explicar algo, evitando que o aluno faça a pergunta ao professor. Até o momento, poderia apenas ser uma confusão de papéis. Entretanto, na continuidade da resposta é possível constatar que existem resquícios de preconceito e paternalismo na relação. Observa-se certa ironia na sua resposta tendência a proteger os surdos de situações embaraçosas sendo alvo de gozações perante a turma. Observemos as falas de Rute e Bia:

(1) Eu peço pra ele, também já passei por isso, e peço pra ele repensar a pergunta, reformular de outra maneira. Rute (E4L102)

(1) Se ele diz que tem vergonha de perguntar, eu vou falar “Não, vou chamar o professor aqui então, que o professor te explica aqui e **não na frente da turma toda**”. Bia (E5L68)

O que dizer então? As ILSs aqui citadas também têm atitudes paternalistas em relação aos surdos? Se formos analisar a fundo, todos os intérpretes, em algum momento, terão seus momentos de benevolência? Acredito que não. O que se precisa ter em mente é que, em consequência da péssima educação oferecida aos surdos durante anos através da LP, em detrimento da LS, produziu-se alunos com uma defasagem de conhecimento significativa. Quando o ILS se depara com

essa realidade - Rute claramente diz que já passou por isso - sua reação acaba sendo de amenizar essa defasagem e evitar situações constrangedoras.

As próximas respostas comprovam que não é a presença de algum estigma em relação aos surdos ou atitudes paternalistas que orientam a atuação das mesmas:

(1) Eu digo que eu enquanto interpreto não tenho a função de tá explicando, se ele tem dúvida quem vai poder esclarecer essa duvida, explicar direitinho é o professor. Ester (E1L93)

(2) Primeiro eu tento explica pra ele não é bem aquele contexto, mas mesmo assim ele quiser emiti a opinião **dele eu vou interpreta porque é o que a gente faz**. Bia (E5L86)

É possível observar profissionalismo nas respostas das entrevistadas que nem sequer sabiam a LS antes de iniciarem seu trabalho de interpretação. Rute mostra claramente que sabe a diferença do seu papel para com o papel do professor e Bia diz que independente de concordar ou não, interpreta porque é esse o esperado do seu trabalho.

Diante do exposto, é possível verificar certa consistência nas atitudes das informantes, quando comparado o questionário e as situações hipotéticas. Qualquer atitude que possa de alguma forma desprestigiar a comunidade surda e ou a língua de sinais, pode estar muito mais relacionada a uma falta de formação na área do que a presença de estigmas.

4.2 A questão do caderninho

Como última análise deste trabalho, apresento uma situação específica que acontece na instituição UNISS, que colabora com outro elemento para formar o quadro de atitudes que vem sendo constituído neste trabalho. Conforme já mencionado, os ILS desta instituição são chefiados por uma fonoaudióloga que atua na UNISS há mais de duas décadas. Essa é uma questão bastante delicada. Durante anos a educação de surdos foi dirigida por profissionais da área da saúde, afinal, na concepção clínico-terapêutico, fonoaudiólogos e médicos eram

profissionais em destaque no sentido de readaptar a pessoa surda para que ela entrasse no padrão de “normalidade”.

A maioria desses profissionais rejeitava a língua de sinais e não “ouvira” as reivindicações dos surdos, no sentido do uso da língua de sinais como sua língua para entender e aprender o mundo. Esses profissionais, por anos, determinaram a forma como os surdos viveriam, falavam sobre eles, decidiam sobre eles e exerciam certa autoridade, principalmente, porque a família não tinha a quem recorrer, e ao recorrerem aos profissionais da área da saúde, seguiam o que lhes era recomendado e essa situação se perpetuava até durante a fase adulta. Segundo Lane (1992, p.48), esta é uma atitude paternalista, pois o mesmo se configura como “um sistema segundo o qual uma autoridade empreende a satisfação das necessidades e a regulação da conduta daqueles que estão sob o seu controle”.

Diante do exposto, acredito ser importante verificar se de alguma forma essa visão de dominação ainda se perpetua, e se de alguma forma ela interfere nas atitudes dos ILS que atuam nessa instituição (Ester, Eva, Lia, Marta e Agar), afinal, foi neste ambiente que muitas iniciaram seus trabalhos na área da interpretação. Para tal empreitada, o “caso do caderninho” será usado como um breve estudo de caso para chegar a alguma conclusão.

Durante as entrevistas, fui informada de que as ILSs precisavam diariamente registrar num caderninho o que de mais importante ocorreu durante a aula, como por exemplo: se o surdo faltou, se o professor marcou prova ou trabalho, se foi difícil a interpretação, e o mais inusitado: a nota que o surdo tirou nos trabalhos e provas. Diante desse fato, perguntei às ILSs³³ o que as mesmas achavam do “caderninho”. Eva e Ester responderam:

Bom esse caderninho é um registro diário que nele precisa constar a qual a disciplina que o surdo teve naquele dia, quem era o professor, o que que foi desenvolvido na aula, se ele participou, se ele não participou, se ele fez, que nota ele teve que nota ele não teve, quando que ele vai ter prova, quando que ele não vai ter, se ele ta faltando se ele não ta faltando, registrar as médias dele nesse caderninho. Bom em relação a isso **eu não vejo como ponto positivo**, porque quem tem acesso a

³³ Apenas as respostas de Ester, Eva e Marta aparecerão nesta parte, pois eu já havia entrevistado Agar e Bia quando soube do “caso do caderninho”.

isso é, são as chefias superiores que é pra ta lendo. Acho que isso não vai dizer se tu é um bom ou não intérprete, **mas pra controle dela em relação aos surdos que acaba sendo ali assistencialista.** Eu acho deles, então... acabo deixando a função de intérprete um pouco de lado, eu não acho ele um caderno positivo. É feito, nós fazemos né? O grupo de intérprete, mas é feito por, porque é obrigação, não por vontade. Eva (E2L56)

Ah! Esse caderno é... Ele acaba por desvalorizar a profissão do intérprete, acaba por colocar o intérprete... Não sei nem aonde que o intérprete fica, mas não. **Não é bom** porque, ah, o intérprete a função dele é na sala de aula é interpretar a aula, então ele não tem que relatar o que o professor ensina, o que o professor falou, a nota do aluno, porque a nota é uma particularidade do aluno. Ninguém precisa estar sabendo da nota; então o caderno, ele acaba sendo meio antiético. Ester (E2L42)

No que dizem respeito às atitudes, as falas apresentadas são uma extensão dos resultados que o trabalho já vem apresentando, ou seja, que ambas entrevistadas possuem atitudes positivas para com a LS e os seus falantes. Entretanto, não posso deixar de mencionar duas situações que aparecem, como que na forma de denúncias: a existência de instrumentos de controles sob os surdos e o gerenciamento dos ILSs feito por pessoas pouco qualificadas, resultando numa desvalorização do profissional e na perpetuação de atitudes paternalistas, uma vez que muitos intérpretes iniciam seu trabalho neste ambiente.

Conforme já foi mencionado, a coordenação do trabalho de interpretação é feito por uma fonoaudióloga que demonstra possuir atitudes paternalistas e estereotipadas em relação aos surdos, principalmente dando indícios que percebe os surdos enquanto deficientes, com uma anormalidade a ser corrigida. Num momento pós-colonial, onde os surdos desejam se colocar enquanto protagonistas de sua própria história, onde sua língua começa a ser valorizada, para que propósito os estereótipos serviriam? Lane traz uma possível resposta:

Os estereótipos não são apenas um resultado do paternalismo, é também a causa e tem efeitos

sobre si próprios. A ignorância do paternalismo é concebida para reassegurar aos benfeitores a retidão do que estão a fazer, para protegê-los da necessidade de mudança e para proteger interesses financeiros. (LANE, 1992, p.48)

Controlar as notas dos alunos, a frequência, os dias de prova, etc., serve muito mais pra proteger os interesses da coordenação, e provavelmente justificar a necessidade de tal cargo, do que trazer benefícios aos alunos surdos. Alias, só estigmatiza ainda mais esse grupo e contribui para a permanência de atitudes paternalistas, como a fala de Marta:

É, o caderno é um relatório onde que a gente passa o que acontece todos os dias. Acredito que é bem importante pra que não haja nenhum problema, como nós não somos é... nosso trabalho não é supervisionado e estamos em várias partes, em vários lugares diferentes, é um relatório que você pode colocando tudo que ta acontecendo. Depois quando for discutida alguma coisa futuramente você não lembra mais você pode estar verificando no caderno: o dia que o aluno faltou, se teve um trabalho que ele não entregou, vai ser constatado que houve uma falta de comunicação. Você pode ta constatando ali, que a gente anota ali todos os trabalhos, todas as notas, todas as provas, anota tudo que foi comunicado. **Eu acho bem interessante esse caderno.** Marta (E3L33)

A concepção que se tem dos surdos reflete o modo como as relações estão sendo estabelecidas. A necessidade de controle de frequência, notas e aprendizado, por si só, refletem que existe um pré-conceito formado baseado provavelmente em afirmações que desprestigiem as pessoas surdas. Afinal, será que se não fossem alunos surdos, mas alunos americanos que necessitassem desse tipo de trabalho, existiria essa prática? Provavelmente não.

Tais práticas, além dos prejuízos a comunidade surda, contribuem para a desvalorização do profissional ILS; para a não elucidação do papel que o mesmo tem em sala de aula, quando da dificuldade de delimitar o ser intérprete do ser professor e inclusive para gerar certo mal estar entre os surdos e os ILSs.

Abro um parêntese, para esclarecer que de alguma forma esse mal-estar já existe. Para alguns surdos o intérprete é um mal necessário. Mesmo o surdo gostando do ILS, este será visto sempre como ele é, um ouvinte, pertencente ao grupo majoritário, estrangeiro na comunidade surda, e por isso, visto com desconfiança (ROSA, 2005).

4.3 Algumas possíveis conclusões

A consistência das respostas apresentadas nos diversos métodos utilizados nessa pesquisa demonstra que os ILSs possuem tanto atitudes positivas quanto negativas em relação à língua de sinais e seus falantes.

Os dados demonstraram que os ILSs que iniciaram suas atividades apenas por razões econômicas, como Ester e Bia, mostraram atitudes positivas em relação aos surdos e a língua de sinais. Quando as respostas de alguma forma desqualificaram a língua de sinais, a falta de formação na área parece falar mais forte do que possíveis evidências de atitudes negativas.

No caso das ILSs que são oriundas da área da educação, como Eva, Lia e Rute, atitudes paternalistas e que de alguma forma estigmatizam enquanto deficientes foram observadas; em algumas de uma forma mais acentuada e em outras menos. Conforme já exposto, essa tendência pode estar relacionada com a forma como as políticas públicas na área da educação especial foram construídas.

Agar e Marta, representantes do grupo de ILSs que tinham um vínculo afetivo com os surdos antes de iniciarem profissionalmente, demonstraram tendências de atitudes paternalistas. Observa-se que o lado emocional, ou até mesmo o desejo de “ajudar” supera o profissionalismo.

A perpetuação de atitudes paternalistas e preconceituosas é algo preocupante quando detectadas nesses profissionais, afinal, estes convivem diariamente com a comunidade surda, que deseja se desvencilhar dos rótulos que lhes foram impostos há séculos e com as pessoas ouvintes, que muitas vezes desconhecedoras das especificidades da LS e da cultura surda, têm o ILS como aquele que trará informações sobre os surdos e a língua de sinais.

5. Considerações finais

Esta pesquisa mostra a complexidade do trabalho do ILS, enquanto mediador lingüístico e cultural. Conforme exposto no primeiro capítulo, além das especificidades que um profissional desta área deve ter, um ponto importante é ser mediador de uma comunidade que por anos foi estigmatizada e que no momento atual, pós-colonial, quer se colocar enquanto agente na promoção de novas políticas lingüísticas que valorizem a língua de sinais.

Para tal empreitada, o desejo da comunidade surda é contar com a atuação de profissionais ILSs que entendam esse momento político tão significativo, e que rompam com os artefatos coloniais, principalmente como o de alocar a cultura surda como uma figura subalterna (PERLIN, 2006, p.142).

Entretanto, esse estudo mostra a perpetuação de práticas colonialistas através desses profissionais, mesmo quando eles não se dão conta disso. Tais práticas foram observadas principalmente nos intérpretes que vieram da área da educação (e da educação especial), e daqueles que tinham um relacionamento amigável com os surdos antes de atuarem profissionalmente. Atitudes paternalistas e preconceituosas foram verificadas e comprovadas.

Algo importante a se esclarecer é que este trabalho não se propõe a generalizar os resultados, e, por exemplo, afirmar que todos os intérpretes que vieram da educação têm atitudes paternalistas. Esses resultados foram o que esta pesquisa trouxe. Entretanto, estou ciente do número reduzido de participantes e das especificidades das instituições pesquisadas, acreditando que se faz necessário uma amostragem maior para obter dados mais consistentes.

Outra questão a se considerar, é o papel dos surdos diante das atitudes negativas. Quando iniciei esta pesquisa, tinha o intuito de verificar as reações dos surdos quando deparados com preconceitos e paternalismos, objetivando perceber se os mesmos, devido a história marcada pela colonização, aceitavam de forma passiva ou não as relações assimétricas quando estabelecidas. Entretanto, devido a questões de tempo, esse item fica como sugestão de futuras pesquisas.

Pensando em políticas lingüísticas como a intervenção na língua, conforme já mencionado, para poder intervir nas questões levantadas neste trabalho, acredito que se deva investir na promoção da LIBRAS. Algumas conquistas nesse sentido já vêm ocorrendo, como por exemplo, a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura, a contratação

de intérprete nos mais diversos níveis escolares e a contratação de professores surdos.

Entretanto, ainda há uma longa trajetória a ser percorrida. No que diz respeito aos dados levantados nesse trabalho, faz-se necessário investir na formação dos ILSs, levando-os a discutir a respeito de atitudes. Não apenas a discussão em si, mas também a própria intervenção através dela, afinal, segundo Lambert & Lambert (1975, p.101), quando “nos estágios iniciais de desenvolvimento das atitudes, os componentes podem ser modificados por novas experiências”.

Assim sendo, em anexo, como forma de contribuição, apresento uma proposta de disciplina a ser inserida nos cursos de formação de intérprete de língua de sinais, objetivando a discussão e a possibilidade de intervenção quando necessária. Entretanto, esclareço que ela por si só não resolveria os problemas apresentados.

No sentido de diminuir atitudes estigmatizadas e paternalistas, faz-se necessário um movimento de (re)construção de significados, de tomadas de posições, de discussão, debate e formação. E para tal, a comunidade surda também precisa estar engajada, disposta a romper com tais práticas preconceituosas, buscando ser agente para tais mudanças em parceria com os demais profissionais que atuam na área.

6. Referências bibliográficas

ANATER, Gisele I. P. ; PASSOS, Gabriele C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminho de formação. Cadernos de Tradução. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010. .

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística - uma introdução crítica*. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

_____. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Editora Parábola: IPOL, 2007.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOFFMAN, Erving. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade, 1997; 22(2): 15-46.

HURTADO ALBIR, Amparo. *A Aquisição da Competência Tradutória: Aspectos Teóricos e Didáticos*. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (orgs.). *Competência em Tradução: Cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. *A Psicologia Social*. 4.ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LECONTE, Fabienne. *La famille et les langues: Uné étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris: L'Harmattan, 1998.

LEITE, Emeli Marques da Costa. *Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, Tarcísio de A. O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo, 2004.

LULKIN, S.A. O silêncio disciplinado: a intervenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MACHADO. Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MASUTTI, M. L. *Intérpretes de língua de sinais: processos de subjetivação*. Tese de Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O falar bilíngüe. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira*. Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 2002.

_____, R. M. de; PATERNO, U. Políticas lingüísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. Informativo Técnico-Científico Espaço, Rio de Janeiro, n. 25/26, p.19-24, jan./dez. 2006.

PATERNO, Uéslei. *A política lingüística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos*. 2007. 157 f.

Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina Pires Pereira. *Testes de proficiência lingüística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de LIBRAS*. 2008. 181p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

PERLIN, Gládis. *A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais*. In Revista Eletrônica. Educação. Telemática Digital. Universidade Estadual de Campinas. v 7, nº 2, 2006

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*/Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et al.) – 3ª edição. São Paulo:Atlas, 2008.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.M.; JABLONSKY, B. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 17 ed. 1998.

ROSA, Andréa da Silva. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. 2005. 205p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: EDUA, 2002.

SANTA CATARINA. *Política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina*. São José, Fundação Catarinense de Educação Especial, 2004.

SANDER, Ricardo. *Questões do intérprete da língua de sinais na universidade*. In: LODI, Ana C.B; HARRISON, Kathryn M.P; CAMPOS, Sandra R.L; TESKE, O. *Letramento e Minorias*. Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. *Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades*. 2006. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da Silva. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas. 2008. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVA, Vimar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Muller de. Estudos Surdos I. Petrópolis, 2006.

STEWART, D. A. "Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas", In: MOURA, M.C. et alii; Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política lingüística na e para além da educação formal. In Estudos Linguísticos XXXIV, Campinas, v34, p. 87-94. 2004.

VIEIRA, Mauren Elizabeth Medeiros. A auto-representação e atuação dos “professores intérpretes” de língua de sinais: afinal... professor ou intérprete. 2007. 108p. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Anexo 1

PROPOSTA DE DISCIPLINA PARA FORMAÇÃO DE ILS³⁴

Disciplina: Atitudes e comportamentos do ILS

Justificativa:

Durante anos a comunidade surda e a língua de sinais foram estigmatizadas pela comunidade majoritária dominante. Os profissionais que atuam na área da interpretação são ouvintes, membros dessa comunidade majoritária e oriundos de diversos espaços, inclusive dos espaços que contribuíram para que estigmas fossem atribuídos a pessoas surdas. Entendendo esses profissionais como aqueles que atuam diretamente com os surdos e com a língua de sinais, necessário se faz uma reflexão, análise e problematização das atitudes dos mesmos, no sentido de (des) construir conceitos e formar um profissional mais apto para atuar frente à comunidade surda nas suas reivindicações. Essa é a proposta da disciplina

Objetivos:

- Discutir a respeito das atitudes;
- Auxiliar na auto-percepção das atitudes que os alunos ILSs possuem frente aos surdos e a língua de sinais;
- Possibilitar que o futuro intérprete de língua de sinais tenha condições de atuar frente a essa língua e comunidade estigmatizadas, sem perpetuar relações colonialistas as quais os surdos foram submetidos perante séculos.

Conteúdos a serem abordados:

- as atitudes no campo da psicologia social
- as atitudes no campo da sociolinguística
- grupos minoritários x grupos majoritários
- Relação colonizado x colonizador
- saberes subalternizados

³⁴ Tal proposta pode ser aplicada tanto em nível técnico, quanto em graduação e pós-graduação, fazendo as devidas adaptações.

- estudos pós-coloniais
- O Código de Ética do ILS

Metodologia:

- Aulas expositivas;
- Seminários de discussões;
- Análises de casos

Bibliografia:

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística - uma introdução crítica*. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

_____. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Editora Parábola: IPOL, 2007.

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. *A Psicologia Social*. 4.ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LECONTE, Fabienne. La famille et les langues: Uné étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise. Paris: L'Harmattan, 1998.

PERLIN, Gládis. *A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais*. In Revista Eletrônica. Educação. Telemática Digital. Universidade Estadual de Campinas. v 7, nº 2, 2006

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.M.; JABLONSKY, B. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 17 ed. 1998

Anexo 2

Transcrição entrevistada Ester (E1)

1- Como você chegou a ser intérprete?

Comecei com estágio na UNISS, e (...) um estágio dentro do setor que trabalhava com os intérpretes. Comecei a acompanhar os surdos, e fui.

2- Você já sabia a língua de sinais antes?

Não, nada.

3- E como foram os primeiros dias?

Horrível, péssimo, não conseguia me comunicar com os surdos, eu só escrevia, desenhava, fazia mímica, só... bem leiga.

4- Mas aí teve algum curso? Não? Foi na raça?

Não. Foi na raça.

5- Como você se vê no ensino superior (é aonde você trabalha) como que é o papel do intérprete?

O papel do intérprete seria ser a voz do professor e a voz do aluno surdo e a (...) fala do professor. Só fazendo interpretação, sem influência no processo de aprendizagem do aluno.

6- Mas isso acontece? Você acha que o trabalho que vocês fazem hoje é só isso?

Dentro de um aspecto geral, não, porque ainda tem uma visão muito existencialista de ajudar o surdo, de ensinar o surdo, que não é papel do intérprete.

7- Exemplifique um pouco melhor isso no dia a dia.

Por exemplo: ah... Um surdo tem uma disciplina na área de matemática, ele não entende o intérprete não tem a obrigação de explicar, e em muitas situações o intérprete se torna professor daquela disciplina, porque surdo não chama o professor. O interprete não se coloca na posição do intérprete... Tomando às vezes do professor.

8 – A instituição promove tempo para os estudos?

Não.

37 **9- Conversando com as outras intérpretes foi falado de um**
38 **caderno, eu queria que você me dissesse o que você acha desse**
39 **caderno.**

40 Ah! Esse caderno é... Ele acaba por desvalorizar a profissão do
41 intérprete, acaba por colocar o intérprete... Não sei nem onde que o
42 intérprete fica. Não é bom porque (...). Ah! O intérprete, a função dele
43 na sala de aula é interpretar a aula. Então ele não tem que relatar o que o
44 professor ensina, o que o professor falou a nota do aluno, porque a nota
45 é uma particularidade do aluno. Ninguém precisa estar sabendo da nota;
46 então o caderno... Ele acaba sendo meio antiético.

47
48 **10 – Você tem o costume de lembrar os alunos de trabalhos e**
49 **provas?**

50 Não.

51
52 **11 - E isso é pedido pra você?**

53 Isso é pedido até... Houve situações onde foi solicitado que a
54 gente escrevesse que a gente escrevesse no caderno do aluno surdo e
55 pedisse pro surdo assinar como uma prova de que realmente aquela
56 atividade tenha sido marcada.

57
58 **12- Com que objetivo?**

59 Não sei. O que foi colocado que seria com objetivo de que o
60 surdo não pudesse reclamar posteriormente.

61
62 **13. Conte uma experiência difícil, uma saia justa**

63 Ai, uma experiência difícil... Aí eu não sei como saia justa.. .
64 Assim, tirando meus primeiros meses que eu não sabia nada... Então
65 isso eu nem considerava intérprete ainda. Mas assim: a situação mais
66 difícil dos últimos tempos foi quando eu comecei a interpretar no curso
67 de tecnologias pra WEB. Que é muito difícil, eu nunca tinha estado
68 numa situação de ter que usar muito inglês, usar a digitalização de
69 muitas palavras. Eu fiquei com medo de não ser compreendida. E eu
70 acho que foi mais difícil nos últimos tempos. Foi isso.

71
72 **14. Situação que foi complicada, mas acha que se saiu bem.**

73 Ah! Colocando a mesma situação, as duas primeiras aulas eu
74 fiquei muito insegura, fiquei com muito medo de não estar sendo
75 compreendida pelo surdo, mas depois eu já peguei o jeito da disciplina,
76 já comecei a captar os conceitos, já consegui usar mais classificadores

77 pra aquelas situações. Então eu comecei a ver um melhora no meu
78 trabalho naquele sentido.

79

80 **15 - Você tem alguma formação na área da tradução e**
81 **interpretação?**

82 Não.

83

84 **Pretende buscar?**

85 Sim, aonde não sei.

86

87 **Situação 1**

88 Eu digo que eu, enquanto intérprete, não tenho a função de tá
89 explicando, se ele tem dúvida quem vai poder esclarecer essa dúvida,
90 explicar direitinho é o professor.

91

92 **Situação 2**

93 Eu paro de interpretar, espero que eles me olhem. Certo ou errado
94 já fiz isso, algumas vezes.

95

96 **Situação 3**

97 Eu peço pra ele. Também já passei por isso, e peço pra ele
98 repensar a pergunta, reformular de outra maneira.

99

100 **Situação 4**

101 Olha, não sei, deixa eu pensar. Eu digo que cada caso é um caso,
102 pode ser que ele tenha tido alunos surdos que não tiveram um bom
103 estímulo, que foram sempre empurrados, seja na faculdade, ensino
104 médio, fundamental e indico ele que procure uma orientação com
105 relação ao método de ensino dele, talvez ele possa mudar, e que ele
106 converse com o surdo, peça se o aluno ta com dificuldade, se o aluno
107 tem alguma, precisa de uma coisa a mais, converse com o aluno.

108

Transcrição entrevistada Eva (E2)

1 **01 - Como você começou a ser ILS?**

2 Bom, eu comecei a fazer o curso de Pedagogia, e na época tinha
3 habilitação em educação especial. Eu tinha que optar por uma área pra
4 fazer estágio, que tinha as disciplinas na área de visual, auditiva,
5 deficiências múltiplas e eu optei por deficiência auditiva. Na época e fui
6 fazer com a educação de jovens e adultos, né? Com os surdos no CEJA e
7 ali comecei a interagir com os surdos, mas tinha muito que aprender
8 porque praticamente só sabia o abecedário da Xuxa, não conseguia nem
9 me comunicar com eles direito, aí dizia que entendia tudo, mas não
10 entendia nada e a convite deles comecei a freqüentar o shopping, a
11 associação dos surdos, fazer amizade com eles em terminais de ônibus e
12 tal. Depois fui convidada pra trabalhar nessa instituição que eu fiz
13 estágio e ali eu comecei, mas como professora bilíngüe, na época, né?
14 “Como intérprete, eu comecei faz quatro anos na universidade, aqui, na
15 UNISS em Itajaí e que foi um crescimento bem grande”

16 17 **02 - Como você se vê na escola como ILS? É só ILS?**

18 Bom, também atuo, além de intérprete na universidade, também
19 trabalho. Exerço essa função em escola, com crianças surdas.

20 21 **03 - E na Universidade?**

22 Na universidade também tive a oportunidade de trabalhar como
23 intérprete com as crianças, os menores do ensino básico de 1^a a 8^a série.
24 E a função do intérprete, eu vejo que ela acaba sendo mais professor do
25 que interprete da criança, porque no fim é... tu que acaba vendo
26 estratégias pra ele aprender melhor e entender, porque só a forma como
27 o professor faz se você interpreta eles não entendem. E é você que acaba
28 vendo a criança lê, você que cobra dela pra fazer atividade, se ela não
29 escreveu certo, porque o professor não, muita coisa passa despercebido
30 por ele, então tu acaba deixando de ser interprete e acaba sendo
31 professor da criança realmente.

32 33 **04 - Isso também acontece no ensino superior?**

34 No ensino superior ... assim... no local de trabalho que eu atuo,
35 eu vejo que tu acaba também sendo um pouco, até porque a gente, tem
36 uma cobrança disso dos superiores. Muita cobrança da forma de
37 conduzir o trabalho, que acaba fazendo com que a gente seja um pouco

38 também professor deles, mesmo no superior, do que apenas intérprete.
39 Tem muitos assim, anotar dia de prova, como por exemplo, ficar
40 registrando as notas deles, esses tipos de questões. Ah! Se ele também
41 não tá indo bem, tá indo, conversa com o professor. Coisas que não é
42 função de intérprete.

43

44 **05 - Mas acaba fazendo?**

45 Acaba fazendo! Por cobrança de superiores, não por vontade
46 própria. Muitas vezes.

47

48 **06 - O que é o caderninho que outros profissionais falaram**
49 **em outras entrevistas anteriores?**

50 Bom, esse caderninho é um registro diário que nele precisa
51 constar a qual a disciplina que o surdo teve naquele dia, quem era o
52 professor, o que quê foi desenvolvido na aula, se ele participou, se ele
53 não participou, se ele fez, que nota ele teve, que nota ele não teve,
54 quando que ele vai ter prova, quando que ele não vai ter, se ele tá
55 faltando, se ele não tá faltando, registrar as médias dele nesse
56 caderninho. Bom, em relação a isso eu não vejo como ponto positivo,
57 porque quem tem acesso a isso é... são as chefias superiores que pra tá
58 lendo, acho que isso não vai dizer se tu é um bom ou não intérprete,
59 mais pra controle dela em relação aos surdos que acaba sendo ali
60 assistencialista. Eu acho deles, então acaba deixando a função de
61 intérprete um pouco de lado, eu não acho ele um caderno positivo. É
62 feito, nos fazemos né? O grupo de intérprete, mas é feito por ... porque é
63 obrigação, não por vontade.

64

65 **07 - Vocês, com esse caderno, acabam lembrando os surdos**
66 **também de trabalhos e provas?**

67 Acabamos lembrando, datas de prova, datas de trabalho, se fez se
68 não fez, ajudar a pesquisar na internet, já chego até muitos pontos de
69 chega fazendo por ele; porque lá tal a mãe liga ou ele vem solicita pra
70 chefia: “ah, eu to com dificuldade nisso e aquilo”. Aí a chefia tá
71 determinando um determinado intérprete, pra tá ficando com ele, pra tá
72 fazendo, tá digitando no computador. Isso acontece no ensino superior
73 nesse determinado local, eu não posso nem tá generalizando, isso
74 acontece em determinado local. Então assim não tem uma liberdade dos
75 intérpretes, então assim não é visto a função do intérprete que realmente
76 é de competência dele. Então a gente é subordinada e acaba acatando,

77 porque precisa do trabalho, do emprego e vai discutir, não tem voz. Mas
78 a gente acaba fazendo, lembrando, não lembrando.

79

80 **08 - E como os surdos se posicionam frente a essa questão?**
81 **Concordam? Não concordam?**

82 Têm surdos que até se acomodam nisso, têm surdos que se
83 acomodam, mas assim... são surdos que também não tem tanto
84 conhecimento, são surdos assim, com menos conhecimento ... Assim,
85 surdos que acabam se tornando dependente do intérprete pra tudo. Mas
86 tem uma parcela de surdos que não aceita, é contra, muitos até já
87 colocaram a sua posição e não gostam que seja anotada a nota dele e
88 brigam por isso, porque é deles, eles que tão pagando a universidade,
89 tanto quanto outro aluno, e eles não têm que ficarr expondo o que eles
90 fazem ou não fazem, e ninguém precisa tá sabendo do conhecimento. O
91 intérprete tá lá pra passar, pra fazer a ponte, não tão tá lá pra tá
92 observando a vida dele, se ele falta, se ele não falta. E é registrado nesse
93 caderno, e a chefia superior acaba ligando pra casa dele pra tá
94 comunicando o pai, e eles não gostam. Já chegaram a discutir, porque se
95 ele falta ou não falta, se ele mata aula ou não mata, o problema é dele,
96 quem ta, pagando é ele assim como qualquer outro aluno.

97

98 **09 – Conte-me uma experiência difícil, ou uma saia justa.**

99 Em relação a interpretação em sala de aula, assim... Às vezes em
100 saia justa que eles nos colocam. Assim... Os surdos, é por exemplo,
101 assim... é um determinado surdo, além do curso que ele faz nessa
102 instituição, ele tem outras atividades fora, outros cursos, outras coisas,
103 quando é cobrado alguma coisa deles, eles colocarem pro professor que
104 ele fazem faculdades não sei aonde, que eles trabalham não sei aonde, e
105 as vezes não que ali a orientação do professor, e aí pra você fazer a voz
106 disso fica complicado. Porque o professor já está se disponibilizando pra
107 ajudar, e aí, às vezes, ou sai mais cedo, primeiro cobra a ajuda, aí
108 quando o professor vem, ele não, e alega que tem outras, outras
109 funções. Mas o professor não tem nada haver se ele tem outros
110 compromissos fora ou não fora, daí pra ti fazer a voz fica até meio chato
111 né? Porque o professor tá ali se disponibilizando ajuda, só que tu faz né?
112 Só que eu deixo bem claro ele está dizendo: “ isso, isso, isso e isso”,
113 porque se não acaba dizendo que foi a intérprete que falo, umas
114 situações nesses sentido.

115

116 **10 – Conte-me uma experiência difícil em que você se saiu**
117 **bem.**

118 Ah!! Assim... A saia justa que acho que eu saí bem em sala de
119 aula, teve uma disciplina de um surdo de computação, que o professor,
120 todo o início de aula ele tinha o hábito de conta uma piada, história, três,
121 quatro histórias, e aí era bem engraçado, que daí ele me olhava e falava
122 “essa foi fácil né, Eva? Mas eu agora eu te pego”, aí ele começava a
123 conta outra, aí quando você, você não tinha conhecimento prévio pra ...
124 do que ele iria ler né? Então quando ele contava uma coisa, de repente a
125 história já mudava outra, e tu já não sabia mais o que era nada, mas no
126 fim você conseguia contorna a situação. Mas era muito interessante, até
127 pela questão do vocabulário às vezes que ele usava, e todo mundo se
128 olhava, porque tu tem que interpreta né, às vezes essas coisas mais ...
129 mais coisa que mais nesse sentido assim.

130
131 **11 - Tem alguma formação ou está cursando na área da**
132 **interpretação?**

133 Sim, depois que eu me formei, eu me especializei em educação
134 especial, mas isso não era o suficiente, porque o foco maior foi a área da
135 Pedagogia, séries iniciais. E então, depois disso que eu comecei a
136 trabalhar como professora bilíngüe eu fui fazer curso né? Porque eu
137 trabalhava na rede estadual era proporcionado bastante curso, fiz curso
138 de intérprete até pela prefeitura, até pela rede estadual, fui fazer cursos,
139 continuei fazendo até hoje, né? Faço hoje a faculdade de letras libras,
140 também pelo conhecimento maior, porque também, como eu atuo como
141 professora de apoio pedagógico especial, pra mim ele não ia ter tanta
142 relevância, porque eu atuo com outras deficiências, como na outra parte
143 do tempo, eu trabalho como interprete, eu me sinto no dever enquanto
144 estiver exercendo a função de estar me especializando, então eu faço a
145 faculdade e também fiz o PROLIBRAS pela terceira, vez e passei!

146
147 **Situação 1**

148 Já aconteceu situações assim de eu passa, no momento da
149 interpretação vai naturalmente, acabo dizendo o significado, mesmo que
150 o professor não passe o significado, digitalizo, às vezes, a palavra né, e
151 explico o que que ele é, mas também em muitas situações que eu falo
152 pra ele “O, levanta a mão e pergunta você pro professor”. Às vezes, ele
153 pede pra você te explica tudo, não você pergunta pro professor, e às
154 vezes eles tem vergonha de pergunta, aí eu digo assim “então você vai
155 fica sem a resposta”. Então, depois você pergunta pro aluno se você não

156 quer pergunta pro professor, mas normalmente eles perguntam, a
157 maioria pergunta pro professor e tiram as dúvidas, mas já aconteceu de
158 eu passar também, isso já aconteceu várias vezes.
159

160 **Situação 2**

161 Paro de interpretar, às vezes, eu paro de interpretar, já aconteceu
162 de eu para, e aí quando eles me olham eles perguntam “interpreta”, aí eu
163 digo: “ta, então vocês vão para e me respeita? Aí eu interpreto”. Porque
164 eu não vou também, às vezes eles ficam um longo tempo batendo um
165 papo né? E não tão nem aí pro intérprete, às vezes, até a aula é ali difícil
166 de interpretar, você tem que estar bem concentrado e eles batendo papo.
167 Quando tem dois surdos em sala, normalmente isso acontece né, mas, às
168 vezes eu vou interpretando e não to nem aí também pra conversa deles,
169 faço o meu papel, mas já aconteceu também de eu parar de interpreta, aí
170 quando eles me olham, aí digo: “ tá, agora você vai esperar, deixa eu me
171 concentrar que daí eu continuo a interpretar”.

172 **Situação 3**

173 Isso já aconteceu comigo até num curso de contabilidade. O
174 surdo constantemente levantava o dedo pra fazer perguntas, aí eu
175 perguntava: ” o que você vai perguntar?” “Ah! Vou perguntar isso”. Daí
176 eu falava: “ Mas tá, isso a professora acabo de explica, não precisa você
177 pergunta. É isso”. Aí ele entendeu, porque às vezes, ele não se deu conta
178 que ele já havia entendido a pergunta, a resposta que ele tava
179 precisando, mas quando eu vejo também que é uma coisa muito fora da
180 “casinha” digamos assim, aí eu digo: ” tá, mas isso não combina”. Você
181 pergunta:” por que?” “Não sei”. Eu acho que expor ele assim, até os
182 outros fica olhando né, todo mundo às vezes ri, já aconteceu de alunos ri
183 de um surdo em sala de aula pra ele faze uma pergunta, porque às vezes,
184 quando tu vê, ele já soltou a pergunta né, já aconteceu de surdos solta
185 assim a pergunta e os alunos tudo acaba rindo dele, aí eu até do uma
186 orientação.
187

188 **Situação 4**

189 É, assim já chegou também professores em experiências, e coloca
190 até, às vezes, pensa que ele tem alguma outra deficiência associada,
191 mental né, pela dificuldade de escrita, de coloca seus pensamentos e
192 tudo mais. Aí a gente explica toda a parte de como é que funciona isso
193 com o surdo né, porque ele escreve desta forma, como é que é a
194 gramática dele, que não tem nada haver com um deficiência mental. Ele
195

196 vai ter isso tudo, de repente dificuldade de aprendizagem, até pelo
197 contexto escolar dele, às vezes não foi estimulado né, e nós temos
198 surdos até dentro da universidade, tem surdos ali que não é alfabetizado,
199 então ele não consegue acompanhar, mais ele tá lá, não é alfabetizado,
200 dentro do ensino superior, tá lá e não sabe nem a função do curso que
201 ele tá fazendo, mais pelo fato até da universidade e o processo seletivo,
202 como eles passaram pelo contexto escolar que foi tudo empurrado, foi
203 dado nota pra ele passa, porque os professores nem sabiam trabalhar
204 com eles, não tinham intérprete muitos deles na época, então eles tinham
205 um histórico bom e aí entro na universidade pelo processo seletivo e aí
206 reprova duas, três vezes nas disciplinas e os professores vão passando
207 né!, Mais aí é bem complicado, mas a gente explica pro professor a
208 situação. Agora, às vezes, o professor fala:” vamos fazer outra atividade
209 com ele, mas não comenta com ninguém da sala.” Eu pego e falo pro
210 professor: “não consegui é zero, não entrego é zero, não tem que dar
211 chance, teve prazo, todo mundo entregou no prazo, porque ele não
212 entregou no prazo?” Pra mim não tem que facilitar pra eles, não fez, não
213 conseguiu, é zero é a nota que vai merecer ali. Já aconteceu uma
214 situação com um surdo que ele não entregou o trabalho, e por
215 determinação da chefia, como nós temos que escrever no caderno dele
216 que tal dia a data da entrega, eu havia registrado no caderno dele “oh tal
217 data dia de entrega o trabalho”. Ele alterou no caderno a data e disse que
218 foi culpa da intérprete, aí eu chamei o professor, aí eu disse: “não
219 professor, tá aqui, ó. Ele alterou a data e foi tão infeliz que boto dois
220 meses depois a data ainda no caderno”. Aí o professor disse: “não, a
221 data era tal dia pra ser entregue, tal horário, ele não entrego”. Mas aí eu
222 disse pro professor: “mais ele querendo fazer de novo tá aqui, querendo
223 entregar pro senhor” Aí o professor pegou e escreveu no quadro, no
224 caderno dele “você pode até me entregar, mas é zero”. Aí eu explique
225 pra ele “ô, sua nota é zero, você não entregou no dia.” Então acho que é
226 assim, não tem que facilitar pra eles, teve tempo pra fazer, tem que
227 respeitar os prazos assim, mais assim nessa outra questão a gente
228 explica pro professo, o porquê que ele escreve assim né, como que
229 funciona todo o processo, mas em nenhum momento tá falando pro
230 professor facilitar por ele, em função dessas dificuldades.

Transcrição entrevistada Marta (E3)

01 - Como você chegou a ser ILS?

Já faz quatro anos que conheço a língua de sinais e tudo começo com um curso básico que eu fiz libras no CCMA, depois conheci alguns amigos surdos que me mostraram a ASBAC que é a associação de surdos de Balneário Camboriú onde eu sou sócia já ha 2 anos. E aí até que me apareceu uma oportunidade de fazer estagio na UNISS. Foi o meu primeiro trabalho como interprete e depois comecei a minha trajetória trabalhando no Estado e hoje eu trabalho na UNISS e na prefeitura.

02 - Em que área você trabalhou?

Ensino médio no Estado, e aqui na UNISS como estagiária com os universitários e hoje eu trabalho na prefeitura com o ensino fundamental e na UNISS com o nível superior.

03 - Como você entende a função do ILS aqui na universidade?

É um canal entre os dois mundos né? Entre o ouvinte e o surdo é um canal que, um canal pra mim transmitir ao surdo tudo que tá acontecendo tanto traduzir como interpretar.

04 - Como você a função do ILS? Questões de neutralidade, imparcialidade...

Na faculdade não, na faculdade não tenho problemas com isso acredito que a minha função lá somente é ser interprete mesmo. Acredito que é bem facilitado em vista dos outros níveis é bem fácil. Você se conseguir ser só interprete, você tem que ser imparcial mesmo, até seguindo o código de ética do interprete.

05 - Qual sua opinião sobre o caderno que a equipe adota?

É o caderno é um relatório onde que a gente passa, que acontece todos os dias. Acredito que é bem importante pra que não haja nenhum problema, como nós não somos é... Nosso trabalho não é supervisionado e estamos em várias partes, em

36 vários lugares diferentes, é um relatório que você pode colocando
37 tudo que ta acontecendo. Depois quando for discutido alguma
38 coisa futuramente você não lembra mais você pode estar
39 verificando no caderno: o dia que o aluno faltou, se teve um
40 trabalho que ele não entregou, vai ser constatado que houve uma
41 falta de comunicação. Você pode ta constatando ali, que a gente
42 anota ali todos os trabalhos, todas as notas, todas as provas, anota
43 tudo que foi comunicado. Eu acho bem interessante esse caderno.
44

45 **06 - Em sala de aula, você lembra os alunos das provas** 46 **e trabalhos?**

47 Eu procuro sempre desenvolver, antes, apesar que no dia a
48 gente sempre avisar, peço que o aluno anote no caderno pra que
49 não se esqueça, mas se eu posso estar lembrando eu faço sempre
50 isso “ô amanhã tem prova, tem trabalho tal.” “ Você já fez?” To
51 sempre preocupada com isso.
52

53 **07 - Me conte uma experiência difícil que você já** 54 **enfrentou**

55 Bom, pra lembrar assim de ultima hora. Uma vez quando
56 eu trabalhava no Estado com nível médio, um professor que é a
57 grande dificuldade nas escolas... o que não acontece na
58 universidade, é que os professores não tem conhecimento do
59 trabalho do intérprete. E então eles nunca acreditam na tua
60 fidelidade, no teu profissionalismo, até mesmo na tua ética, então
61 eles sempre tão achando, até coisas que tem sentido e umas coisas
62 que não tem sentido. Então em uma prova de português, ele pediu
63 pra que eu me retirasse da sala, porque elas iam ler a prova e não
64 precisariam de interprete, e aí foi bem complicado pra mim
65 explicar, porque eu disse que eu precisaria ficar que elas
66 poderiam ter alguma duvida, teria que estar interpretando
67 pergunta por pergunta pra que elas fossem respondendo, que ele
68 não ficasse preocupado porque eu não ia passar cola ou dar dicas
69 ou coisa assim. Mas ele disse que não, que tinha que sair mesmo.
70 Daí pedi licença a elas, tive que sair, fui explicar na direção. Tive
71 que fazer tudo explica tudo que um interprete faz pra diretora, pra
72 que ela pudesse ta chamando o professor e pudesse estar entrando

73 novamente na sala. Entrei e fiquei até o final da prova, ficou tudo
74 certo ele entendeu depois. Ficou conversando tudo expliquei pra
75 ele a situação, depois que acabou a prova expliquei pra ele o
76 papel da interprete que ele não precisasse ficar preocupado que
77 nós tínhamos um código que nós seguimos.

78

79 **08 - Você se sente parte do corpo docente da**
80 **instituição?**

81 Bom é bem diferente. Como eu trabalho em duas
82 instituições bem diferentes, me sinto diferente nos dois lugares.
83 Na UNISS eu me sinto simplesmente a interprete, consigo me ver
84 a interprete, diferentemente, não me sinto juntos com os
85 professores, me sinto da parte administrativa, como minha função
86 mesmo. Mas nas escolas tu acaba se sentindo da parte docente,
87 porque eles te chamam assim, te tratam assim, tu tem que seguir
88 as regras dos professores, me chamam de professor os alunos, o
89 próprio surdo, as professoras, a direção, e as regras que você tem
90 que seguir é de professor. Aí quando você vai tentar explicar, é
91 bem difícil, aí você acaba aceitando aquela, que te chamem assim
92 mesmo, bem diferente.

93

94 **09 - Qual tua formação na área da tradução e**
95 **interpretação?**

96 Eu só tenho segundo grau, tenho alguns cursos só, algumas
97 oficinas, bem pouca coisa. Vou tentar o PROLIBRAS agora em
98 outubro. Já estou estudando desde junho, agora já to bem mais
99 fluente. Acredito que vou fazer pra passar mesmo, nunca tentei
100 nunca fiz. Agora to fazendo uma formação continuada que a
101 prefeitura ofereceu pra interpretes. Eu nunca vi, já procurei em
102 vários, já cheguei a liga pra Florianópolis, pra varias várias, pro
103 “Iatel”, pra “feneis” entrei em contato com o pessoal lá, mas
104 nunca tinha um curso que eu pudesse estar fazendo.

105

106 **10 - Uma experiência boa, que você se saiu bem.**

107 No TCC do Lucas foi a minha maior experiência assim,
108 maior prova, minha maior provação, porque foi uma banca, é
109 uma responsabilidade bem grande e foi um desafio pra mim.

110 Porque eu já entrei na faculdade pra interpretar um surdo que ia
111 se formar que tinha um TCC, marcado pra daqui acho que uns 60
112 dias mais ou menos. E foi um desafio bem grande pra mim. Eu
113 não corri em nenhum momento eu não temi em nenhum
114 momento, acreditei no meu potencial foi bem, foi um trabalho
115 bem legal ele tirou nove e meio na apresentação e nove no
116 trabalho, pra mim foi um desafio bem legal.

117

118 **Situação 1**

119 Ele precisa perguntar entende? Porque se fosse um ouvinte
120 ficaria com vergonha e não perguntaria ficaria de saber. Tem que
121 perder essa vergonha, porque se eu responder a primeira vez, ele
122 vai sempre pergunta pra mim e eu vou ter que sempre responder
123 entendi, vou ter que tirar essa vergonha dele, vai ter que
124 responder mesmo, se não, depende muito da situação, depende,
125 talvez dependendo da situação eu fosse responder sim, talvez eu
126 não fosse negar se ele não, se eu soubesse o conceito e ele não
127 perguntasse mesmo eu talvez eu responderia sim.

128

129 **Situação 2**

130 Paro de interpretar e aguardo ele retornar. Nunca
131 aconteceu isso comigo, mas eu acho que, se for só pra ele a
132 interpretação? Mas os dois não estão olhando? Não, não vou
133 interpretar, não vou continuar interpretando.

134

135 **Situação 3**

136 Vou dizer pra ele que não tem nada haver com o tema, e
137 vou pergunta por que ele ta querendo pegar aquilo se não tem
138 nada haver com o assunto, não vou deixar ele pergunta isso, não
139 vou traduzir isso, ah não! Se ele quiser perguntar, mesmo assim
140 ,tudo bem.

141

142

143 **Situação 4**

144 Difícil isso, muito difícil, eu diria que não são todos os
145 surdos que tem dificuldade, perguntaria que tipo de dificuldade
146 que ele encontrou, pra tenta vê realmente se foi dificuldade, se foi

147 o professor que não conseguiu compreendê-lo, porque não são
148 todos os surdo que têm dificuldade, uns tem outros não assim
149 como os ouvintes isso é de forma igual, procuraria ver o que que
150 ele achou de dificuldade, pra ta explicando pra ele se realmente
151 foi uma dificuldade ou se realmente eu poderia estar explicando
152 pra ele de forma diferente, pro professor no caso.

Transcrição entrevistada Rute (E4)

01 - Como você chegou a ser intérprete?

1 Bem, a minha história começou... eu vou contar desde o
2 início de carreira. Eu sou professora com habilitação em
3 Pedagogia e sou efetiva na rede estadual de SC há 25 anos. No
4 ano de 2003, eu sou professora de 1ª a 4ª série, a minha
5 habilitação, né? No ano de 2003, o Estado começou aos poucos e
6 gradativamente tirando o Ensino Fundamental, primeira a quarta
7 série e passando para o município em algumas escolas da região e
8 aconteceu em Balneário Camboriú. Eu moro em Balneário
9 Camboriú.
10

11 E nesse momento eu fiquei sem sala de aula e fui
12 convidada a ser secretária no Ceja. Até então eu nunca tinha tido
13 um contato direto com surdo. Alis, eu nunca tinha visto nenhum
14 surdo nas escolas onde eu passei. Eu entrei em 81 no magistério.
15 Em 2003 eu fui trabalhar no CEJA em Itajaí – centro de educação
16 de jovens e adultos do Estado e, naquele momento, existia uma
17 sala onde os alunos surdos, os alunos cadeirantes, os cegos,
18 compartilhavam o mesmo espaço físico.

19 A partir daquele ano ia começar a entrar a inclusão. Os
20 alunos deveriam, teriam que sair dessa sala e ficar nas salas junto
21 com os alunos ouvintes, né? Os que ouviam, assim por diante.

22 Eu era secretária da escola. Nesse momento, o meu
23 contato com os surdos era só “oi”, e assim, curiosidade com a
24 língua, porque eu nunca tinha visto assim, de perto assim, eu
25 nunca tinha visto.

26 Em 2005 chegou o concurso pra secretária de escolas e
27 cargos administrativos, eu era secretária eu teria que sair da
28 secretaria porque não me compensava pegar uma nova função.
29 Na época, a diretora da escola perguntou como os alunos iriam
30 sair dessa sala e iriam pra inclusão, e havia a necessidade de uma
31 intérprete e a escola até então não tinha, tinha só uma escola que
32 atendia todo mundo.

33 Ai a diretora me chamou na época e me perguntou: “Rute,
34 tu queres pegar os alunos surdos? quer trabalhar com eles de

35 intérprete? Eu disse: “olha, na verdade, querer eu quero, mas eu
36 não conheço nada de LIBRAS”.

37 “Então faz assim, corre vai fazer curso, vai te
38 aperfeiçoando enquanto isso eles continuam ali, até dá um prazo,
39 vê se tu consegue já ir pegando os... e ir entrando na sala com
40 eles”. Eu disse: “ah, então ta!”

41 Aí comecei, na época peguei até uma surda, a Irma, pra
42 pagar, paguei pra ela me ensinar particular alguns sinaisinhos
43 básicos. Fui tendo contato com eles mais direto. Fiz curso com o
44 Luis, aí eu fiz um curso certo mesmo, na associação, com
45 certificado. E nesse meio tempo, os surdos já sabiam que eu ia
46 dar aula pra eles, que eu ia interpretar eles na sala, aliás, e... só
47 que eu tinha que ter um espaço pra aprender a língua. e eles
48 foram até me esperando, foram até bem queridos, né, me
49 esperaram um tempo .

50 A partir do momento que eu sentia assim, que eu já tava...
51 isso demorou uns 3, 4 meses, eu disse: “ah, agora eu vou então
52 trabalhar com eles em sala, porque eu não to segura pra ir pra sala
53 de aula!”, então eu fiz um acordo com eles, eu acho q isso
54 demorou um mês, “eu ensino a disciplina e vocês vão me
55 ensinando a prática da língua, porque um cursinho aqui eu fiz,
56 um cursinho ali, mas eu tenho que ter o domínio dentro da sala, a
57 prática.” Aí eles concordaram, era uma turma de uns seis surdos.

58 Aí eu comecei por artes, disciplina de artes que pra mim
59 era mais fácil, não coloquei eles na inclusão, levei eles pra uma
60 sala, porque até então eles estavam parados, tiveram que sair
61 daquela sala, ficaram me esperando. Então eu levei eles pra uma
62 sala, trabalhei separado com eles, a disciplina de artes, e fui até
63 fazendo slides, porque eu morria de vergonha, e retroprojeter, que
64 aí eu ficava escondidinha ali, só a mão que aparecia na claridade,
65 cada sinal que eu fazia, o Luis, diga-se de passagem, que sentava
66 bem na frente, é errado (faz o sinal de errado em LS) errado (faz
67 o sinal de errado em LS), outra: “não, de novo” (faz o sinal de
68 não e de novo em LS).

69 E foi indo, e aí o negócio foi fluindo, e eles foram me
70 ajudando, me ajudaram um monte. Tinha também o Luciano, que
71 oralizava, aí já era... facilitava um pouquinho pra traduzir...

72 quando tinha algum sinal... que a maioria eu não entendia nada e
73 eles me corrigiam. E assim a história foi fluindo e eu fui pegando
74 o gosto. 4m54s

75 E até eu digo assim, que a LIBRAS, eu acho que é como
76 uma... é como outra língua qualquer, ou tu gosta ou tu não gosta,
77 e eu peguei e gostei. Gostei daquilo, e aí eu fui fazendo mais
78 curso e eles foram me ensinando mais, aí chegou o momento que
79 eu fui obrigada, aí a diretora: “Ó Dulce, agora tu tens que partir, e
80 levar eles pra sala, porque agora eles não podem mais continuar
81 separados”. E nesse momento também o Luis saiu, que foi o que
82 me ajudou muito, foi fazer um curso mais rápido também, porque
83 ele tinha que terminar o ensino médio mais rápido. E os surdos
84 que ficaram foram me ajudando na inclusão e eu fui indo até
85 chegar na caminhada onde eu to. Mas assim, eu tive muita ajuda
86 deles, mais assim do que eu até esperava, eles foram
87 maravilhosos comigo. E cheguei onde cheguei hoje.
88

89 **02 - Hoje está trabalhando em que área?**

90 Hoje, eu trabalho como intérprete, assim eu evolui
91 bastante, eu sei que tem né, meu Deus! Pra dizer que eu sou
92 intérprete, mas eu sou intérprete de um Ensino Médio, em duas
93 escolas separadas, do Estado, né? Sou efetiva no Estado.

94 Uma no período matutino, eu interpreto um aluno surdo
95 no segundo ano. E esse aluno surdo veio do interior do MS,
96 cidade de Corumbá, divisa com a Bolívia, se eu não me engano.
97 Trinta anos de idade e está no segundo ano do ensino médio, veio
98 por um sistema de ensino de supletivo também, do ensino
99 fundamental, já ano passado pra escola e totalmente analfabeto
100 em português, na língua portuguesa.
101

102 **03 - E na língua de sinais?**

103 A língua de sinais dele é bem complicada. Assim... os
104 sinais são muito diferentes do nosso, e eu vejo que também ele
105 não conhece LIBRAS, porque na época, teve um período ali do
106 ano passado pra esse, que nós tivemos um outro surdo estudando
107 ali, o Carlos, porque até então, hoje, atualmente ele é o único
108 surdo.

109 O Carlos, é um outro surdo de dezoito anos que estudou
110 uns quatro, cinco meses na escola e não tinha contato em libras
111 com ele, porque dizia que ele não sabia libras.

112 Então, acredito que o sinal dele, apesar de ser diferente,
113 também é bem precário para a sinalização.

114 E à noite, eu interpreto, já é outra realidade diferente, é a
115 Raquel...

116

117 **04 - Esse da manhã está no Ensino Médio e é semi-** 118 **analfabeto em Português e em Língua de Sinais?**

119 É, semi-analfabeto em língua de sinais e analfabeto na
120 língua portuguesa.

121

122 **05 - Ele não sabe escrever?**

123 Não. Se for pra escrever... assim... ele conhece uma
124 palavra básica, acho que pai, amor, né? Quando ele lê, mas...
125 Escola ele não sabe escrever sozinho. A palavra escola. Família
126 ele não sabe escrever sozinho. Tabuada, 1x1 ele tem que fazer na
127 calculadora. Porque ele não sabe, fazer 1x1... é 5+8 ele... ele até
128 faz essas sominhas básicas do dia-a-dia, mas se tu botar uma
129 conta de menos, de diminuição, de diminuir, ele já não faz
130 (pausa) com agilidade. Ele tem 30 anos de idade.

131

132 **06 - Como fica seu papel nesse caso?**

133 Olha, o meu papel com ele é complicado, porque eu faço
134 um papel de professora particular, de intérprete, misturado com
135 um apoio maternal, porque ali eu já já me considero tudo ali,
136 apesar dele ter 30 anos, né? Mas já... é muito complicado o
137 trabalho com ele.

138 Eu vou assim, ser bem sincera. Como ele chegou ali no
139 Ensino Médio não sabendo nada de... veio... acho que ele fez um
140 supletivo por libras, não sei como ele chegou (pausa) no Ensino
141 Médio. E ele começou a trabalhar no BIG, que é o supermercado.
142 Ele tá realizado que ele trabalha no BIG, pra ele a vida se resume
143 em trabalhar no BIG. O que ele faz questão, não é nem o
144 aprendizado, ele quer o certificado pra continuar a trabalhar no
145 BIG. Ele já deixou bem claro isso.

146 E ele não faz questão de aprender, ele não quer nem que
147 force ele a aprender porque ele quer terminar o Ensino Médio, só
148 isso. Depois, ele vai continuar a trabalhar no BIG, vai viajar...

149 E tendo em vista que ele tem 30 anos de idade, não tem
150 como regredir esse rapaz, esse homem, voltar ele aprender desde
151 de primeira a quarta, não teria.

152 Colocar num nível de alfabetização, que vai perder toda
153 essa caminhada dele... pra ele, ele chegou no Ensino Médio. Do
154 jeito que ele chegou, não importa pra ele, ele está no Ensino
155 Médio.

156 A gente também não pode, do meu ponto de vista, regredir
157 esse homem, levar pra alfabetização de adultos. Seria mais
158 criminoso, do que deixar ele ali, no meu ponto de vista, como
159 professora.

160 Então, eu e os professores chegamos a conclusão, nós
161 vamos dar o certificado pra ele.

162

163 **07 - A escola inteira está de acordo?**

164 Está. Que o certo seria... o certo seria tirá-lo, colocá-lo
165 numa alfabetização de adultos, com aula de segunda a sexta-feira,
166 pra ele fazer todo o processo de aquisição da língua escrita da
167 língua portuguesa, né? Como não tem, nem ele não quer, nem a
168 família não aceitaria, creio eu, não conversei com a família a esse
169 respeito, mas a família... quando eu tentei trocar ele de escola, pra
170 passar para uma outra escola que já tinha uma surda, no horário
171 noturno... Porque tu vê que ele ainda divide uma sala com
172 adolescentes, apesar disso. A família disse que não, que estava
173 bom ali, que ele estava bem contente com a escola, que ele estava
174 trabalhando e que ele estava realizado. Então, deu a entender que
175 a família também não quer, a família quer o certificado.

176 E o que der pra eu ensinar, eu ensino, o que não der, eu
177 ajudo. Já teve situações de eu até fazer atividades mesmo pra ele,
178 pra ele ter nota, porque na realidade ainda temos professor que
179 sabe da trajetória dele, e não entende. Acha que ele tá ali, ele era
180 obrigado a saber a ler e escrever o Português corretamente.
181 Matemática, somar, diminuir, multiplicar e dividir, coisa que ele

182 não faz, a não ser com a calculadora. Então ele tá... eu diria
183 assim, que ele vai ganhar o certificado.

184 Quando eu trabalho com ele, eu tenho que ensinar muito,
185 por exemplo: matrizes. Tu vai trabalhar matrizes, com uma
186 pessoa que não tem a noção básica da matemática é complicado.
187 Mas eu ensino. Quase morro eu, ele... porque o professor tem
188 trinta alunos, trinta e cinco, sei lá o número dentro da sala. Vai
189 ensinar matrizes, vai parar o trinta pra ensinar cinco, dez vezes
190 pro Bruno, não tem como.

191 Então, eu presto atenção, digo pra ele: “olha pro quadro,
192 presta atenção!” “tu vai fazer!” “eu vou te ajudar, te ensinar, mas
193 tu vai fazer”. E eu fico mesmo, igual a uma mãe com um filho.
194 “faz!”, “ali, pega o lápis”, mostro: “olha!”. “soma!”. “Pega a
195 calculadora!”. “Ta vendo, errou! Olha o sinal, não é esse!”.
196 Passo por passo. Bem primário, a gente... eu, pego a matriz que o
197 professor ensina, e eu repasso pra ele assim de forma bem
198 pausada, com sinal, sinal mais com mais da mais, mais com
199 menos da menos. Pra ele saber fazer essa... esse, calcula ali e
200 poder resolver a matriz.

201 E assim que eu ensino. Física a mesma coisa, só que é
202 complicadíssimo.

203

204 **08 - E com a outra menina?**

205 A outra aluna já é mais tranqüila. Porque a outra aluna é a
206 Raquel, também tem 26 anos. Só que daí ela estuda à noite,
207 numa sala que ela divide com alunos, que também são
208 adolescentes, ou alguns um pouco mais velhos, mas que tem uma
209 outra historia. Alunos que trabalham também durante o dia. A
210 Raquel estudou na escola Hellen Keller em Caxias do Sul, então
211 ela domina a libras muito bem. A Língua Portuguesa dela
212 também é... ela tem um bom conhecimento da língua escrita e a
213 leitura da língua portuguesa, ela conhece bem. Então é bem mais
214 tranqüilo. E ela também faz leitura labial e eu creio que ela tem
215 um “residuozinho” mínimo de audição, mas ela tem e ela faz uma
216 leitura labial muito bem, coisa que o Bruno também não faz
217 leitura labial.

218

219 **09 - Pelo que eu entendi, com o Bruno você não é só**
220 **intérprete?**

221 Não

222

223 **10 - E com ela você acha que consegue?**

224 Com ela eu até consigo ser mais intérprete do que fazer um
225 trabalho de apoio, apesar de fazer também, mas não tanto quanto
226 o Bruno. Ela não precisa tanto da minha ajuda. A não ser na
227 questão da Matemática, porque ela também... eu não sei até que
228 série ela estudou na Hellen Keller, mas ela chegou em Balneário
229 Camboriú acho uns dois anos atrás, não tinha o Ensino Médio... o
230 fundamental, aliás. Foi para o supletivo no município e terminou
231 o Ensino Fundamental, oitava série no município.

232 Então, ela veio com alguma noção, assim ... Que ela
233 aprendeu alguma noção básica da Matemática, mas ela é rápida.
234 O professor ensinou, se ela tiver alguma dúvida, eu também faço
235 um apoio junto com ela, e explico de novo., caso eu vejo que ela
236 não entendeu, e o professor tem muito, há...

237 É que são duas escolas com realidades diferentes. A escola
238 da manhã é a escola que tem um surdo, e que nunca tinha tido um
239 surdo na escola, e a não ser esse que chegou o ano passado. E o
240 Carlos que ficou quatro, cinco meses. Eles não têm domínio
241 nenhum da língua, eles não... e também muitos demonstram nem
242 querer ter.

243 E então “eu trabalho, eu dou a minha aula, você é
244 intérprete, você interpreta, você ensina, você faz, você se vira”.

245 Já a escola da noite é diferente, porque já teve mais surdos
246 que estudaram lá, inclusive, a filha da servente, há muitos anos
247 atrás, não sei bem, era surda e estudou ali com os professores.

248 Então ali eles já conhecem, já entendem que a libras é
249 diferente do Português, que o aluno surdo teve contato com a

250 Libras é a primeira língua e o Português é a segunda, que
251 essa é a maior dificuldade, aceita que ele escreva na forma como
252 ele tem entendimento da língua portuguesa. O professor tem
253 contato mais direto com o aluno, o próprio professor senta,
254 explica. Tem um ou outro que ainda reluta, né, claro!

255 Mas os professores há mais tempo na escola ou até mesmo
256 o de Matemática, faz questão de ter o contato direto com a aluna,
257 de ensinar se perde, a gente, se às vezes perde alguma coisa que
258 fica. Eu faço um serviço de intérprete, mas quando há
259 necessidade, eu também ajudo a Raquel. Só que ela não precisa
260 tanto de mim quanto o Bruno.

261

262 **11 - Se fosse pra caracterizar, que tipo de relação você**
263 **tem ali com eles?**

264 Ah, eu tenho uma relação assim misturada, porque na
265 verdade... não são só com eles. Numa sala de aula, meus alunos....
266 talvez pelo fato de eu ser professora de 1ª a 4ª série eu ... eu
267 sempre tive muito presente com meus alunos, eu fazia muito
268 assim... um serviço de apoio, de ensinar, de querer que o aluno
269 entenda, que o aluno aprenda.

270 E com eles eu não consigo ser só intérprete. Se eu vejo que
271 ele não entendeu, que o professor ou não teve tempo ou relutou
272 em re-ensinar pra ele ou não conseguiu chegar no entendimento
273 dele eu ensino. Então eu faço um papel misturado. De intérprete,
274 de professora particular, de apoio pedagógico, eu não atuo só
275 como intérprete.

276

277 **12 - Que formação tens além da Pedagogia, na área da**
278 **interpretação?**

279 Eu tenho habilitação em Pedagogia – series iniciais, estou
280 fazendo uma complementação em Educação Especial, agora, pra
281 averbar no meu diploma. Tenho especialização em Metodologia
282 do Ensino, em Psicopedagogia e em Educação de Surdos que eu
283 concluí em 2007 na Cefet. Fiz vários cursos de Libras, já falei
284 né? Nessa caminhada. Aí fui para Curitiba, fiz umas oficinas lá,
285 comecei a ter contato na associação. Hoje, até eu tenho um cargo
286 lá dentro, diga-se de passagem, que eu sou a segunda secretária
287 (risos). Eu brinco com as minhas amigas, eu sou a segunda, não
288 sou a primeira, porque a primeira é uma surda, senão eu seria a
289 primeira. E tenho PROLIBRAS, que eu fiz o PROLIBRAS
290 Ensino Superior, eu passei. Não me perguntem como é que eu
291 consegui interpretar o tsunami, mas eu interpretei e eles

292 conseguiram me aprovar e esse é meu conhecimento da língua e o
293 meu dia a dia ... Agora eu não to buscando tanto em curso, mas
294 no dia a dia, no contato com surdo.

295

296 **13 – Conte-me uma experiência difícil.**

297 Olhe, experiência difícil na sala a gente tem várias, mas
298 teve um assim que foi a que mais me chocou, aquela foi assim
299 que... a gente sabe que nessa escola da manhã, pela realidade ser
300 diferente, dos professores não terem contato com surdo, muitos
301 não querem ou não aceitam que a língua primeira, a língua
302 materna, é Libras e que Português é a grande dificuldade e, e que
303 os alunos adultos estão vindo... Porque eles foram excluídos da
304 escola no tempo em que eles estavam na idade normal de estudo.
305 Não porque eles quiseram, porque eles não tinham condições de
306 estudar, porque eles foram excluídos. Existia um professor,
307 principalmente de 1ª a 4ª série, que não ensinou a base, aí eles
308 foram se perdendo, ou quando estavam na sala foram sendo
309 empurrados. A moral da história é que eles chegam na escola
310 adultos e não tem a base da Língua Portuguesa, da Matemática.
311 Nessa escola específica que eu vou relatar o fato, ainda tem assim
312 o caso mesmo da exclusão. Ele tá ali dentro, mas eles são mais
313 amigos do que professor daquele aluno. A professora é a
314 intérprete. Ela que tem que fazer o papel. E nesses professores
315 que eu cito, tem uma que mais revolta, porque ela é professora de
316 Língua Portuguesa, ela conhece italiano muito bem, ela faz
317 interpretação do italiano, ela tem conhecimento que a Libras é
318 outra língua. Ela tem condições de ter esse raciocínio. E ela
319 conhece o fulano já desde o ano passado. Também sabe a história
320 do Bruno. Mas ela não aceita, ela acha que o Bruno, como os
321 outros alunos do segundo ano... Esse ano ela perdeu a Língua
322 Portuguesa, porque a escola ficou sem aluno, tal...então ela
323 completou as disciplinas com Estudos Regionais, essa disciplina
324 que ela dá pro Bruno na sala do segundo ano do Ensino Médio. E
325 lá dentro da disciplina dela, estudos Regionais, que eu também
326 não sei pra que existe, mas também, enfim, ela resolveu que ela
327 vai ensinar... No primeiro semestre ela ensinou redação
328 comercial: ofício, ata, declaração, justificativa, enfim, ela passou

329 isso pros alunos dela. E teve um dia que o Bruno tinha faltado na
330 aula anterior, ela sabe que é complicado, que a situação do Bruno
331 ela deveria dar uma... não adianta ele escrever um ofício, uma
332 declaração, se ele não sabe escrever escola. Mas pra ela, ele tem
333 que escrever ofício, declaração e ata. Pois bem, chegamos na sala,
334 os alunos todos dela, ela iria começar a dar nota, porque ela fez
335 assim: cada carta comercial era um pontinho e ela somava e dava
336 a média do aluno. Então ela tinha dez modelos de carta
337 comercial. E nesse dia ela foi ver se os alunos tinham feito ofício.
338 O Bruno tinha faltado na aula anterior. Não tinha feito ofício, não
339 sabe nem fazer escola, vai fazer ofício, mas enfim. Ela começou
340 a passar nas carteiras pra dar visto, pra dar o tal do pontinho.
341 Como eu sei que pra ela o Bruno é alguém que tá ali dentro
342 fazendo não sei o quê, eu resolvi escrever o ofício pro fulano, e
343 escrevi. Redigi o ofício, e o aluno ouvinte lá atrás: “ah, Dulce,
344 hein, fazendo pro Bruno, hein...” . “ah! ela não ta dando bola, ela
345 sabe. Ela não conhece?” . Aí, foi, foi, foi... quando chegou na vez
346 do Bruno ela simplesmente olhou, deu o pontinho pro Bruno,
347 com a minha letra. Ela viu que a letra era minha, que o fulano não
348 tinha condições nem que ele quisesse. Porque mesmo que tivesse
349 com a letra dele ela deveria ter perguntado: “alguém ajudou?
350 Você que fez? A mãe que fez? Você copiou?” . Não, ela
351 simplesmente olhou e deu o pontinho. Aí eu olhei pro aluno atrás,
352 que tinha retrucado que eu tava fazendo pra ele, e eu disse pro
353 aluno ouvinte: “tá vendo! Ela finge que ensina e o Bruno finge
354 que aprende!”. E ele ganhou um pontinho.

355 **Situação 1**

356 Se ele não quer perguntar de jeito nenhum, eu passo esse
357 conceito pro aluno.

358 **Situação 2**

359 Eu mando prestar atenção no que o professor está falando.
360 Que eles parem de conversar e olhar. Se eles não pararem... aí eu
361 deixo eles conversando.

362 **E você continua interpretando?**

366 Não. Dependendo o momento não, porque aí eu acho que
367 eu to fazendo papel de tola, eles estão ali batendo papo...
368 Primeiro eu mando eles olharem, eles não continuam, eles
369 continuam batendo papo, eu espero eles pararem de conversar.
370

371 **Situação 3**

372 Ah, eu digo pra ele esperar um pouco, “depois você faz a
373 pergunta, deixa o professor terminar”. Assim um modo de você
374 pensa... aí terminou a aula e não deu tempo dele fazer aquela
375 pergunta... (risos)

376 Aí ele fica sem fazer a pergunta?

377 Não, a não ser que insista, tipo... Cada surdo é diferente. A
378 Raquel já é o tipo da surda que ela não quer saber, ela insiste que
379 ela quer perguntar.

380 Aí, às vezes eu digo: “professor, a Raquel quer fazer uma
381 pergunta pro senhor”, mesmo sabendo que ela vai fazer uma
382 pergunta que não tem nada haver. Aí eu deixo, mas a primeira
383 intenção minha é que deixa passar... Só que a Raquel já não deixa
384 a Raquel não se engana fácil. Aí eu interpreto do jeito que ela
385 fala.
386

387 **Situação 4**

388 Aí eu explico que realmente, o surdo tem... Essa turma de
389 surdo que ele trabalhando e tem dificuldade, e são surdos que não
390 tiveram a base escolar no tempo que eles precisavam, então eles
391 chegaram hoje na escola defasados. Não que eles têm
392 dificuldades de aprendizado, eles não tiveram a oportunidade de
393 terem o aprendizado. Que é o caso da maioria dos surdos adultos
394 que estão no Ensino Supletivo. São esses alunos que chegam hoje
395 e tem dificuldade, não que eles têm dificuldade de aprendizagem,
396 eles perderam a oportunidade de terem o aprendizado. E hoje
397 eles estão à busca de certificado pra um trabalho, pro campo de
398 trabalho. Uns que hoje têm essa oportunidade, de estar buscando
399 o que eles perderam no tempo anterior, eles querem progredir,
400 querem fazer faculdade, querem pegar o espaço deles. Mas eles
401 chegam no supletivo defasados, então eu chego pro professor que

402 é uma questão de base que ele perdeu, não porque ele tem
403 dificuldade, mas por culpa nossa da escola.

404 Até eu vou fazer um relato aqui da Raquel, que a Raquel é
405 muito crítica assim, bem politizada. Nós falando a questão assim
406 de interpretação, de intérprete. Ela assim: “hoje vocês são felizes
407 né, que são intérpretes, gostam, né?” Eu falei assim: “ah, eu
408 gosto, adoro!” “Mas vocês, hoje, são intérpretes porque no
409 tempo anterior vocês expulsavam nós da sala”. Aí eu disse: “eu
410 não.” Porque até então eu não tinha refletido na fala dela. Eu
411 disse: “eu não, eu nunca tive surdo na minha sala”. Aí ela disse:
412 “não, mas eu digo no geral. Por que hoje os surdos estão tão
413 defasados e precisam tanto da ajuda de intérpretes e tudo? Porque
414 lá, no tempo atrás, eles foram expulsos da escola. O professor não
415 dava bola pra eles. Aí hoje ele precisa não só do intérprete para
416 interpretar. Ele precisa do intérprete pra dar um apoio, pra ajudar
417 dentro da sala. E é isso que eu tenho passar pro professor quando
418 ele questiona que os surdos todos têm dificuldade. Eu digo que
419 não. Eles perderam oportunidade e a dificuldade deles é na
420 língua. Só. Na língua portuguesa que eles não conhecem. Agora
421 se você ensinar pra ele, ou mostrar um mapa ou explicar ele vai
422 aprender. Não é eles tem dificuldade, eles perderam o
423 aprendizado e por isso eles chegaram defasados. “Eles têm
424 defasagem de aprendizado, não dificuldade.”

Transcrição da entrevistada Bia (E5)

01 - Me fala um pouco como você se tornou ILS?

1 Eu comecei quando eu comecei a fazer faculdade. Eu vi
2 que tinha sempre surdo ali embaixo e eu achava interessante, eu
3 queria aprender aquilo. Aí eu tinha uma colega que era intérprete
4 já, como estagiária na UNIVALI. Aí ela falou que tinha uma
5 vaga, que era pra mim ir lá falar com a Letícia. Aí eu falei que
6 não sabia nada. Fiquei bem insegura e não queria ir, né? Aí eu fui
7 lá, e eu conversei com a Letícia, aí ela falou que eu não precisava
8 saber que eu ia acompanhar outro intérprete até ir aprendendo pra
9 depois ficar sozinha com o surdo. Aí eu fui indo, fui aprendendo
10 e eu fiquei como intérprete.
11

02 - Hoje, trabalhando no Ensino Fundamental, como é esse dia a dia, as dificuldades que tem, o que vê como maior desafio...

12
13
14
15
16 Eu acho bem difícil trabalhar com adolescente, seja surdo
17 ou não, porque é uma fase que eles estão em bastante conflito
18 ainda, estão na construção de identidade ainda, então, por isso
19 que eu acho bem difícil. Eu encontro aqui na escola, ainda, a
20 maior dificuldade, porque ela passou pelo Ensino Fundamental eu
21 acho que muito assim tipo...como eu vou dizer... muito fraquinha,
22 assim, sabe. Eu acho que ela nunca foi muito pressionada em casa
23 pra estudar, incentivada, porque ela leva as atividades pra casa ela
24 não traz de volta as atividades. Ela não faz nem um tema de casa
25 que o professor manda, entrega os trabalhos com atraso. Não
26 apresenta trabalho, quando é apresentação de trabalho ela não
27 apresenta, ela pede outro trabalho para o professor. às vezes ela
28 não faz as provas. Ela assim não tem muita atenção na aula
29 também, não demonstra tanto interesse. Acho que essa que é a
30 maior dificuldade, porque daí se torna, parece que, sabe? Que tu
31 tenta ensinar e não adianta, fica...
32

03 - Como que você vê seu papel hoje na escola? Se fosse pra explicar o que faz hoje? Como você vê? Talvez não seja o ideal, mas o que realmente acontece hoje?

36 O meu papel, eu acho que é de ser mediador dos
37 professores com a Natália. Tentar passar o que os professores
38 passam pra ela. Pra que ela tenha... tipo, um entendimento igual o
39 dos outros alunos que pode ouvir, né? Hã ... mas se torna um
40 pouco complicado, por esse motivo que eu te falei antes, por ela
41 não querer prestar atenção, ela conversar muito e não estar muito
42 interessada na aula.

43

44 **04 Se fosse pra você definir em uma palavra, ainda em**
45 **relação a esse papel. Acha que é só intérprete? Acaba sendo**
46 **professora dela? Ou, que tipo de relação você acha que se**
47 **estabelece entre vocês?**

48 Eu acho que cria um vínculo bem grande, mas tem que
49 separar. Porque, tipo... Eu não sou professora e sou só intérprete
50 dela. Porque eu não tenho responsabilidade pela aprendizagem
51 dela. Se ela está com dificuldade eu tenho que chamar o
52 professor, pro professor explicar essa dificuldade para ela, não eu
53 achar que... Eu posso mudar a maneira de interpretar, tentar
54 explicar de outro jeito, pra ver se ela entende, mas, mais que isso
55 eu não posso fazer. Não está ao meu alcance.

56

57 **05 - Mas você acha que isso está claro para os**
58 **professores e pra ela?**

59 Não. Eu acho que não fica claro.

60

61 **06. Por quê?**

62 Porque eu acho que eles acham que o papel do intérprete é
63 mais que isso. É ensinar o aluno surdo. E não é esse o papel.

64

65 **Situação 1**

66 Se ele diz que tem vergonha de perguntar, eu vou falar
67 “Não, vou chamar o professor aqui então, que o professor te
68 explica aqui e não na frente da turma toda”.

69 Você chamaria o professor?

70 Eu pediria pra ela chamar, mas se ela não chamasse, eu
71 chamaria porque eu acho que isso poderia prejudicar ela, ela não
72 saber esse conceito novo.

73 Mas se você tivesse o conceito bem claro, poderia passar
74 pra ela?

75 Eu acho que sim. Que eu poderia falar pra ela.

76

77

Situação 2

78

79

80

81

82

83

84

85

Situação 3

86

87

88

89

90

Situação 4

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

Vou explica que alguns surdos vão ter dificuldades tem aprendizagem e alguns surdos não tem, e que devido a essa, esse comprometimento na audição, pode ser que tenham uma dificuldade um pouco maior, porque as informações podem não ter acertada por ele como é com os ouvintes por uma questão de interpretação. Às vezes não teve intérprete ou não teve interesse, por isso eu acho, por eles não podem acessar toda a informação igual aos outros, daí pode ser uma dificuldade ou também pode ser falta de interesse do aluno, falta de informação, falta dos pais em saber como lidar com esse aluno ou de eles não sabe a língua de sinais, daí acaba que essa informação chega pra ele um pouco.

Transcrição da entrevistada Lia (E6)

1 **01 - Me conta um pouquinho como chegou a ser ILS.**

2 Comecei trabalhando com sala de inclusão, com alunos
3 surdos com outras deficiências também em São Paulo. Aí eu vim
4 pra Santa Catarina e comecei a trabalhar com turmas pólo, e daí...
5 depois fui pra prefeitura, e na prefeitura comecei a fazer
6 interpretações em reuniões, em palestras, essas coisas. E agora to
7 como profissional, realmente na UNISS, e foi assim que eu
8 comecei.

9

10 **02 - Quando coloca a questão da deficiência, né, os**
11 **surdos e outras deficiências. O que esta questão está ligada à**
12 **interpretação?**

13 Não, eu coloquei assim por causa da minha experiência de
14 vida. Porque eu comecei dentro de sala de aula com a inclusão.
15 Então, tinha, além do surdo na minha sala de aula, tinha autista,
16 deficiente mental, mas, dentro da inclusão, acho que não tem
17 muita... dentro da interpretação acho que não tem muita
18 influência.

19

20 **03 - Em sala, você me falou alguma coisa assim: “ele**
21 **não se lembra da prova”, “ele não se lembra disso” “ele não**
22 **lembra daquilo”. Como que é esse dia a dia aqui em sala de**
23 **aula. Essa sua atuação no sentido... É uma agenda?**

24 Não, ele às vezes... Ele costuma fazer tudo em sala de aula,
25 ele não costuma fazer nada em casa. E quando ele vem pra fazer,
26 ele faz tudo em cinco, dez minutos já tá tudo pronto. Então...
27 Quando tem uma apresentação pra duas aulas seguintes, uma pra
28 aula seguinte, tem que estar sempre cobrando. Porque realmente
29 ele não tem responsabilidade pra fazer em casa. Não é uma
30 agenda. É só pra que depois não caia que a intérprete que não
31 avisou. Aí eu deixo tudo marcadinho pra que não se esqueça isso.

32

33 **04 – Conte-me uma experiência difícil enquanto**
34 **intérprete.**

35 Foi na interpretação de uma palestra de... Motivacional,
36 que teve na rede, na prefeitura, que eu tive que interpretar para
37 um surdo, que no início da interpretação eu não conhecia os
38 sinais ainda, então eu tive meio que desenhar, assim, utilizar
39 classificadores, explicar outros contextos. Aí conforme foi saindo
40 a interpretação houve a troca: foi me ensinando, me mostrando os
41 sinais, eu fui conseguindo fazer a interpretação. No fim tava bem
42 tranqüila.

43

44 **05 - Quem é o surdo?**

45 Quem é o surdo? O surdo é uma pessoa inteligente, com
46 capacidade, tão... As mesmas capacidades que nós temos. Às
47 vezes até eu nem percebo que é surdo, de acordo com a
48 comunicação, vai fluindo, eu até esqueço que ele é surdo, mesmo
49 usando a língua de sinais, eu às vezes até não lembro que é um
50 surdo. Porque ele é tão inteligente, tão gente boa assim que não...
51 Pra mim é igual, não tem diferença nenhuma.

52

53 **Situação 1**

54 Se ele não quer perguntar para o professor, eu insisto mais
55 uma vez, dizendo que é o professor que tem que tá ensinando, né?
56 Mas no caso do professor estar muito ocupado na aula mesmo, eu
57 acabo dando o conceito, pra não ter que interferir na aula,
58 atrapalhar a explanação do professor.

59

60 **Situação 2**

61 Se eles não estão tendo interesse na aula, eu chamo a
62 atenção, vejo, pergunto: “continuo a interpretação?”. Se eles
63 falaram “não”, a responsabilidade é deles.

64

65 **Como que é esse chamar a atenção, no sentido de** 66 **chamar atenção ou no sentido de dar bronca?**

67 Não, chamar a atenção deles pra sabe: “Quer que
68 interprete? Quer que continue interpretando? Ou vocês não estão
69 querendo mais prestar atenção?”

70

71 **Mas se eles disserem “continua interpretando” e eles**
72 **continuam conversando?**

73 Aí eu peço respeito e prestar atenção em mim.

74

75 **Situação 3**

76 Eu peço pra ele reformular a pergunta que não tem nada a
77 ver com o tema que está sendo falado. E se ele insistir: “é isso
78 que eu quero saber”. Daí eu pergunto.

79

80 **Situação 4**

81 É... Eu diria pro professor avaliar o andamento do
82 semestre, que ele deve ter feito avaliações. O aluno deve ter
83 interagido durante as aulas, que ele deve estar prestando atenção
84 em tudo isso, que eu não posso estar avaliando, que eu to ali
85 como uma pessoa que transmite a informação só. Eu não posso
86 tá opinando em nada.

Transcrição da entrevista com Agar (E7)³⁵

1 **Como começou a atuar como ILS?**

2 No Ensino Médio, **eu tive uma amiga surda**, que era
3 acompanhada por uma colega desde a infância. Percebi que esta colega
4 já estava um pouco cansada da moça surda e nessa época um professor
5 de português fez uma palestra na sala explicando alguns aspectos da
6 surdez e da Libras. **Movida por pena**, convidei a aluna para sentar
7 comigo, e aprendi a me comunicar com ela ‘na marra’ usando diversos
8 recursos. Ao passo que aprendia Libras, pedi aos professores que a cada
9 semana, um deles cedesse uma aula, onde eu e a amiga surda
10 ensinávamos Libras aos outros alunos. Era um momento divertido, onde
11 toda a sala participava. Fazíamos trabalhos e apresentações no colégio.
12 Além disso, ao convidar a surda para sentar comigo **"assumi" a**
13 **responsabilidade** de ser intérprete dela, já que naquela época não
14 existia a lei, tampouco intérprete em sala. Mais tarde, ao completar a
15 maioridade, surgiu a oportunidade de trabalhar como interprete e aceitei
16 Desde então trabalho há quatro anos como intérprete.

17

18 **O que você acha do caderno de anotações?**

19 Quanto ao caderno de relatório, feito para a chefia, embora eu
20 ache chato fazer, penso ser importante porque assim temos dados
21 concretos que podem nos auxiliar em futuros problemas... Porque se
22 futuramente acontecer uma divergência, em vez de dizer ‘um dia
23 aconteceu’ eu pego meu caderno e digo com certeza: ‘dia tal aconteceu’.
24 Também é útil em questões administrativas, por exemplo, se eu não bati
25 meu ponto, na hora de justificar eu não lembrarei mais por que, então
26 posso olhar meus registros e lembrar que estava sem sistema por
27 exemplo. Neste relatório também constam as notas dos alunos, é
28 importante para a chefia imediata acompanhar o desempenho dele e
29 também conhecer as dificuldades que eu enfrento e como estou fazendo
30 para enfrentá-las.

31

32 **Situação 1**

33 Se é um conceito relativamente fácil, que é comum à maioria dos
34 ouvintes e que ele não conhece porque nunca ouviu falar, eu explico, se

³⁵ A gravação desta entrevista ficou pela metade. Apenas as situações e duas perguntas ficaram gravadas.

35 não é, falo pra ele perguntar ao professor. Se ele não quiser, ele que sai
36 perdendo (azar o dele).

37

38 **Situação 2**

39 Eu aviso que o professor está passando uma matéria importante,
40 pergunto se eles querem ou não interpretação. Se continuam a conversar
41 eu paro de interpretar.

42

43 **Situação 3**

44 Eu aviso ele que a pergunta não é pertinente ao tema, mas se ele
45 insistir em perguntar eu interpreto.

46

47 **Situação 4**

48 Eu explico que o surdo de capacidade de aprender assim como
49 qualquer ouvinte, mas pode ter tido algum problema nas estratégias
50 usadas, ou também o aluno pode ter se esforçado pouco, não fazendo as
51 atividades pro exemplo. Mas eu não deixaria chegar nesse ponto, com
52 certeza já teria conversado com o professor no decorrer do semestre.