



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

NAIARA GREICE SOARES

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS:
AFIRMAÇÕES E CONFLITOS DA PROFISSÃO**

ERECHIM
2018

NAIARA GREICE SOARES

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS:
AFIRMAÇÕES E CONFLITOS DA PROFISSÃO**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

Soares, Naiara Greice

Intérprete Educacional de Libras: afirmações e conflitos da
profissão / Naiara Greice Soares. – 2018.

146 f.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Salete Loss.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira
Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação -
PPGPE, Erechim, RS, 2018.

1. Inclusão de surdos. 2. Intérprete Educacional de
Libras. 3. Formação profissional. I. Loss, Adriana Salete,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

NAIARA GREICE SOARES

**INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS:
AFIRMAÇÕES E CONFLITOS DA PROFISSÃO**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Salete Loss

Esta Dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 03/ 08 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Adriana Salete Loss - UFFS - Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Ivone Maria Mendes Silva (UFFS)

Prof^ª. Dr^ª. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (Unochapecó)

Prof^ª. Dr^ª. Flávia Medeiros Álvaro Machado (UFES)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Regina Sanceverino (Membro suplente – UFFS)

Para minha amada família, meu porto seguro,
meu abrigo e onde encontro o amor mais lindo
e verdadeiro: meus pais, irmãs e meu sobrinho.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

... a Deus, primeiramente, que sempre cuidou de cada detalhe da minha vida, surpreendendo-me com tamanho amor. “Eu te louvo porque me fizeste de modo especial e admirável. Tuas obras são maravilhosas! Disso tenho plena certeza”. (SALMOS, 139:14).

... à minha amada família: meus pais, irmãs e sobrinho, por sempre e em todo tempo, acreditarem e sonharem comigo, tornando cada sonho uma realidade; pela palavra no momento certo; pelo abraço, dando-me força para continuar; pelo amor incondicional; por compreenderem minha ausência nesse período, mas sem jamais se fazerem ausentes; ao contrário, fizeram me sentir amada, cuidada e amparada sempre que necessário.

... ao meu companheiro, que esteve comigo, fazendo o possível para me ajudar, entendendo que esse era um tempo necessário de dedicação aos estudos e, principalmente, por cuidar dos meus filhos de quatro patas com tanto carinho.

... aos meus pequenos filhos de quatro patas, pacotinhos de amor embrulhados em pelos; se vocês soubessem o bem que me fazem! o amor que eu recebo transborda meu coração; foram muitas leituras juntinhos e, na escrita, foram vocês o motivo para dar uma paradinha e receber carinho e muitos “lambeijos”.

... à minha orientadora e amiga, por acreditar em minha pessoa e nesta pesquisa; por sempre me incentivar a ir além; por sua incansável dedicação à minha investigação, registrada nos e-mails recebidos e por vários anexos neles contidos; pelo carinho demonstrado nas inúmeras vezes que o telefone acusava sua mensagem, não para orientar a pesquisa, mas para suavizar meu dia; especialmente, pelo seu exemplo de paixão pela educação e pelo ser humano.

... às professoras, participantes da banca final, que contribuíram de modo inigualável com este estudo, apontando caminhos e contribuindo com esta escrita.

... aos Surdos que fazem parte da minha história, que muito têm contribuído com minha trajetória profissional e por terem registrado marcas em minha vida pessoal.

... a todas as minhas colegas Intérpretes de Língua de Sinais e Intérpretes Educacionais, que realizam, com muita dedicação e profissionalismo, seu trabalho. Agradecimento especial àquelas que, prontamente, aceitaram o convite para participar desta pesquisa, relatando suas histórias e expondo suas ideias e posicionamentos.

... aos meus amigos e colegas que, mesmo eu me fazendo ausente nesse período, sempre se mostraram presentes, demonstrando muito carinho.

... a todos e a tantas outras pessoas que, de alguma maneira, fazem parte da minha história.

Gratidão, hoje e sempre, conforme expressa a composição de Ana Vilela:

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar
No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre
Correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

(Ana Vilela, 2017)

[...] o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra.

(FOUCAULT, 1996, p. 28-29)

RESUMO

A presente pesquisa discorre sobre o profissional Intérprete Educacional de Libras e tem como objetivo principal identificar e analisar as percepções de Intérpretes Educacionais quanto à sua atuação profissional em sala de aula, sendo que muitas questões relacionadas às atribuições desses profissionais são geradoras de conflitos e tensionadas pelo fato de já atuarem no ambiente escolar. Diante desse cenário, a investigação denominada “Intérprete Educacional de Libras: afirmações e conflitos da profissão” tem sua origem no seguinte problema: Como o Intérprete Educacional percebe sua atuação profissional na sala de aula? E como ele atua? No anseio de tencionar reflexões acerca do problema configurado e buscar respostas, o estudo insere-se na abordagem descritivo-interpretativa, com a realização de oito entrevistas narrativas com Intérpretes Educacionais (IE), sendo seis entrevistas com IEs atuantes, com formação e em processo de formação, e duas entrevistas com Intérpretes de Língua de Sinais, futuras IEs. O material constituído pelas entrevistas é esmiuçado na perspectiva da Análise do Discurso, tendo como arcabouço teórico as contribuições de Michel Foucault. Diante das narrativas, contempla-se, a influência das experiências vividas em determinado tempo, a constituição deste profissional, permeado pelo pensamento e pelas narrativas pronunciadas, a relação estabelecida consigo e com os demais protagonistas do ambiente educacional por meio das práticas exercidas, bem como a presente busca pela normalização, pelo disciplinamento e a constante vigilância que ainda hoje persiste neste ambiente, impregnado pela relação de poder e saber. Fatores estes que desencadeiam análises riquíssimas e constatações de que o Intérprete Educacional está inserido em um ambiente que, por sua especificidade, muitas vezes, faz com que ele adote uma postura de professor-Intérprete. Longe da pretensão de julgar posicionamentos e estabelecer certo ou errado, comprova-se a real necessidade de proporcionar momentos de estudo e reflexão a estes profissionais optantes pela área educacional. Nesse sentido, propõe-se uma formação continuada aos Intérpretes Educacionais, no intuito de favorecer a expansão da consciência profissional e da relação consigo e com o outro. O desenvolvimento desses fatores é imprescindível para que a afirmação profissional do Intérprete Educacional supere conflitos, transformando-se em compatibilidade de opiniões relativas à sua atuação, delineando-se, assim, esta profissão essencial nos mais diferentes contextos socioculturais.

Palavras-chave: Inclusão de Surdos. Intérprete Educacional de Libras. Profissão.

ABSTRACT

The present research discourses about the professional Interpreter of Libras and has as its main objective to identify and to analyze the perceptions of Educational Interpreters regarding their professional performances in the classroom, being that many questions related to the attributions of these professionals are generating conflicts and are being stressed by the fact that they already work in the school environment. Faced with this environment, the research denominated "Educational Interpreter of Libras: affirmations and conflicts of the profession" has its origin in the following problem: How does the Educational Interpreter perceive his professional performance in the classroom? And how does he act? In the longing to consider the reflections about the given problem and seek for answers, the study is inserted in the descriptive-interpretive approach, with the completion of eight narrative interviews with Educational Interpreters (EI), being six interviews with acting EIs, with formation and in formation's process, and two interviews with Sign Language Interpreters, future EIs. The material made up from the interviews is analyzed in the perspective of Discourse Analysis, having as a theoretical framework the contributions of Michel Foucault. In front of the narratives, the influence of the lived experiences in a given time is contemplated, the constitution of this professional, permeated by thought and by pronounced narratives, the relation established with himself and with the other protagonists of the educational environment through the exerted practices, as well as the present search for normalization, for the discipline and the constant vigilance that still persists in this environment, impregnated by the relation of power and knowledge. These factors unleash very rich analysis and findings that the Educational Interpreter is inserted in an environment which, because of its specificity, often makes himself adopt a posture of interpreter-teacher in his procedure. Far from the pretention of judging positions and establishing what is right or wrong, it is proved the real need to provide moments of study and reflection to these educational area professionals. Based on this, a continuous formation is proposed for the Educational Interpreters, in order to favor the development of the professional conscience and the relation with himself and with the others. The development of these factors is essential for the professional affirmation of the Educational Interpreter to overcome conflicts, transforming them into compatibility of opinions related to their work performance, thus delineating this essential profession in the most different sociocultural contexts.

Keywords: Deaf Inclusion. Libras Educational Interpreter. Profession.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Desenho do estudante Surdo 1.....	42
Figura 2 –	Desenho do estudante Surdo 2.....	42
Quadro 1 –	Códigos referentes às pessoas entrevistadas.....	60
Quadro 2 –	Códigos usados na transcrição.....	61
Quadro 3 –	Posicionamentos contrastantes.....	91

LISTA DE SIGLAS

AD –	Análise do Discurso
AGILS –	Associação Gaúcha de Intérpretes de Língua de Sinais
APAE –	Associação de Pais e amigos dos Excepcionais
BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FEBRAPILS –	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIDA –	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS –	Federação Nacional de Educação dos Surdos
IE –	Intérprete Educacional
IFRS –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IEL –	Intérprete Educacional de Libras
IL –	Intérprete de Libras
ILS –	Intérprete de Língua de Sinais
ILSE –	Intérprete de Língua de Sinais Educacional
INES –	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras –	Língua Brasileira de Sinais
LS –	Língua de Sinais
L1 –	Libras
L2 –	Língua Portuguesa
MILSE –	Mestre Intérprete de Língua de Sinais Educacional
P-ILS –	Professor-Intérprete da Língua de Sinais
PNE –	Plano Nacional de Educação
PRIMS –	Projeto de Implantação de Ministérios com Surdos
Prolibras –	Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais
TILS –	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TILSE –	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional
UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2	RETROSPECTIVA NO TEMPO: PERCURSO HISTÓRICO DAS PESSOAS SURDAS.....	23
2.1	ABORDAGENS EDUCACIONAIS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO.....	31
3	RELAÇÕES HISTÓRICAS E ATUAIS: TENCIONANDO POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....	34
3.1	ENTRE AFIRMAÇÕES PROFISSIONAIS E CONFLITOS GESTADOS PELO IE E PELAS INCOMPREENSÕES DE ATUAÇÃO NA SALA DE AULA.....	40
3.1.1	Os desenhos.....	41
3.1.2	Alguns recortes de narrativas das IEs e de pesquisadoras da área.....	42
3.2	A BUSCA DE RESPOSTAS ÀS INQUIETAÇÕES.....	47
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	55
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	56
4.2	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	56
4.3	CAMPO DE PESQUISA E PÚBLICO-ALVO.....	57
4.3.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	57
4.3.1.1	Atuação como Intérprete voluntária.....	57
4.3.1.2	Atuação como Intérprete profissional.....	58
4.3.1.3	Motivo da escolha da profissão.....	58
4.3.1.4	Formação.....	58
4.4	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	59
4.5	PESQUISA DE CAMPO.....	59
4.6	COLETA DE DADOS.....	59
4.6.1	Cuidados éticos.....	60
4.6.2	Códigos utilizados nas transcrições	60
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	62
5.1	ANÁLISE DO DISCURSO “PLENITUDE E RIQUEZA INDEFINIDA”.....	62
5.2	AGRUPAMENTOS TEMÁTICOS.....	65
5.2.1	Agrupamento Temático 1: A presentificação da verdade e da norma nos discursos	65

5.2.2	Agrupamento Temático 2: Palavras e coisas da constituição do sujeito enquanto profissional.....	65
5.2.3	Agrupamento Temático 3: As tecnologias do Eu.....	66
5.2.4	Agrupamento Temático 4: Governamentalidade.....	66
5.2.5	Agrupamento Temático 5: Poder e saber, disciplinamento e vigilância.....	66
6	DESDOBRAMENTOS FOUCAULTIANOS NAS QUESTÕES QUE PERMEIAM O PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....	68
6.1	A PRESENTIFICAÇÃO DA VERDADE E DA NORMA NOS DISCURSOS.....	69
6.2	PALAVRAS E COISAS DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ENQUANTO PROFISSIONAL.....	74
6.2.1	Bloco 1: Intérprete Educacional na posição de mediador da comunicação.....	78
6.2.2	Bloco 2: Intérprete Educacional aproximando-se do papel de professor.....	79
6.3	AS TECNOLOGIAS DO EU.....	84
6.4	GOVERNAMENTALIDADE.....	94
6.5	PODER E SABER, DISCIPLINAMENTO E VIGILÂNCIA.....	101
6.6	APÓS A ANÁLISE DOS DISCURSOS MANIFESTA-SE O DESAFIO.....	106
7	UM POSSÍVEL RECURSO DIANTE DAS CONSTATAÇÕES QUE A PESQUISA PROPORCIONOU.....	109
7.1	PRIMEIRO ENCONTRO: QUEM SOU EU? – HISTÓRIAS DE VIDA.....	111
7.1.1	Primeiro momento: Reflexão e conhecimentos teóricos.....	111
7.1.2	Segundo momento: Vivências práticas.....	112
7.1.3	Terceiro momento: Socialização registrada - relatos vivenciados pelos IEs....	113
7.1.4	Quarto momento: Encaminhamentos finais.....	113
7.2	SEGUNDO ENCONTRO: BILINGUISMO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SURDO – DESDOBRAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO.....	114
7.2.1	Primeiro momento: Reflexão e conhecimentos teóricos.....	114
7.2.2	Segundo momento: Vivências práticas.....	116
7.2.3	Terceiro momento: Socialização registrada - relatos vivenciados pelos IEs....	117
7.2.4	Quarto momento: Encaminhamentos finais.....	118
7.3	TERCEIRO ENCONTRO: INTÉRPRETE EDUCACIONAL - QUAIS AS SUAS ESPECIFICIDADES? QUAIS AS POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS?.....	119
7.3.1	Primeiro momento: Reflexão e conhecimentos teóricos.....	119

7.3.2	Segundo momento: Vivências práticas.....	120
7.3.3	Terceiro momento: Socialização registrada - relatos vivenciados pelos IEs....	121
7.3.4	Quarto momento: Encaminhamentos finais.....	121
8	CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE A - Pesquisa sobre o Intérprete Educacional de Libras.....	135
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com as Intérpretes da Língua de Sinais.....	139
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
	ANEXO A – Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.....	144

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa intitulada “Intérprete Educacional de Libras: afirmações e conflitos da profissão” surge em decorrência da crescente demanda por este profissional no cenário educacional. De acordo com os dados apresentados pelo Censo Demográfico 2010¹, no que diz respeito à população residente no Brasil, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, por sexo e grupos de idade, há um total de 9.717.318 pessoas com deficiência auditiva. Dessas, somente 1.191.682 frequentam escola ou creche.

Os dados revelam que muito se tem avançado no que tange à acessibilidade e à inclusão das pessoas com deficiência na escola, mas ainda há muito a fazer. Um dos avanços corresponde à garantia da presença de Intérprete Educacional² (IE) em salas de aula, o que não representa a inclusão do Surdo³ em sua completude.

Indubitavelmente, sem a presença desse profissional, não há como o Surdo frequentar e permanecer no ambiente escolar. Apesar dessa certeza, inúmeros questionamentos incidem sobre o mesmo, uma vez que se distingue dos demais Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁴. Esse diferencial corresponde às especificidades de sua formação, ao seu envolvimento diário e prolongado com os educadores e com o próprio Surdo, bem como pelo fato de seu local de trabalho vincular-se diretamente na e pela Educação.

É, pois, esse especialista de Libras que tem buscado sua afirmação profissional no âmbito educacional e vivenciado conflitos relativos à valorização de papéis e representação social.

Sob tal perspectiva, sentimos a necessidade de direcionar o foco da pesquisa ao Intérprete Educacional, reportando-nos à nossa própria história profissional. Nosso ponto de

¹ Censo Demográfico 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

² A palavra Intérprete, ao designar siglas, tais como IE, IL, ILS, entre outras, é empregada com letra maiúscula. Da mesma forma, em respeito ao profissional Intérprete de modo geral, mantém-se a letra maiúscula.

³ O emprego da letra maiúscula na palavra Surdo justifica-se pela necessidade de empoderamento dessa identidade, para além de fatores biológicos.

⁴ Libras – Língua Brasileira de Sinais, conforme consta nas legislações de nosso país. Alguns autores empregam-na como “Libras (Língua de Sinais Brasileira) (inglês: Brazilian Sign Language): sigla, s.f. Língua autônoma, independente da língua falada, que tem mecanismos próprios de natureza visoespacial para relacionar a forma ao significado, e que é o idioma natural da comunidade surda brasileira”. (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2011, p.lxvii). Contudo, nesta pesquisa, adota-se o emprego de Língua Brasileira de Sinais, por assim estar oficializado em nosso país.

partida, na busca de respostas para a pesquisa, concentra-se na compreensão da origem de toda essa inquietude nas esferas social, educacional e cultural.

Por essa razão, nestas considerações iniciais, abrimos um espaço para colocar em evidência os ecos de minha memória diante da pesquisa e das relações inquietantes em minha constituição como educadora e Intérprete Educacional, o que justifica, nesta parte introdutória, associar vozes do discurso (eu e nós).

[...] se aceitarmos, ainda que por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em uma experiência formadora [...]. (JOSSO, 2004, p. 49).

Resgatar a história pessoal é, sem dúvida, mergulhar em um passado pertencente a nós e a outros sujeitos que constituíram, de diferentes formas, nossa “experiência formadora”, conforme Josso (2004). Decerto, sob nossa percepção, toda experiência é alicerçada nas mais diferentes marcas ideológicas dos diversos contextos, pelos quais passamos no percurso temporal de nossa existência. Todavia, por mais que consideremos o tempo necessário para o bom aproveitamento das experiências formadoras, percebemos que, na contemporaneidade, ele tem se revelado, cada vez mais, veloz, haja vista a globalização reforçada pelo desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da informação e comunicação, a mobilização acelerada dos conhecimentos e os impactos da diversidade e das novas profissões. Isso tudo intensifica as exigências pessoais e profissionais, provocando um assoberbamento de tarefas em nosso cotidiano.

Nesse contexto que favorece a busca por respostas e, do mesmo modo, provoca tantas inquietações, vejo-me diante de leituras e escrita para tratar de um tema, ao mesmo tempo, incitador e cativante. Algo que nunca imaginara, nem em meus melhores sonhos. Isso porque, ao colocar em evidência a profissão Intérprete Educacional, vivencio suas aflições e aspirações.

Sob essa ótica, recupero, em minhas memórias, a trajetória da minha constituição profissional até a conquista de ingressar no Mestrado. Formada no Curso Normal Magistério, de uma escola estadual, sempre atuei nas mais diferentes áreas da Educação. Contudo, no ano de 2002, senti meu coração bater mais forte na área profissional, momento em que iniciei um trabalho na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Erechim (APAE). Nesse espaço educacional, aprendi, verdadeiramente, o que é humanidade/alteridade em seu significado mais profundo, desprendendo-me de conceitos pré-concebidos. Do mesmo modo,

aprendi a olhar o estudante com deficiência como uma pessoa dotada de potencialidades e habilidades, sempre disposta a crescer e se desenvolver. Nessa perspectiva, não sobrava tempo para sentimentos de negatividade, piedade ou tristeza; ao contrário, na incompletude do ser humano, nascia o desejo de superar meus limites e as limitações dos meus estudantes.

Sobre essa incompletude humana que nos acompanha, Freire (2008, p. 24) afirma: “Enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente com a falta, somos seres desejanter”.

Esse desejo latente de educadora conduziu-me, nesse mesmo ano, ao envolvimento com os Surdos, sem nunca ter tido contato anteriormente ou imaginado fazer parte dessa comunidade. À vista disso, perguntas acompanhavam-me: Você tem alguém em sua família que é Surdo? Por isso é que está envolvida com eles? Restava-me apenas responder: “Não, não tenho ninguém na família, e não, nunca imaginei trabalhar com esse público”.

Minha história com os Surdos começa como a história da maior parte dos Intérpretes de Libras, informalmente, na igreja. A respeito disso, Santos (2006, p. 47-48) destaca:

Diversas denominações religiosas criaram ministérios de surdos em seus templos, a fim de levar a palavra de Deus às pessoas surdas. Esse fato é um marco na história dos ILS, pois a maioria dos profissionais, que hoje atuam, mantiveram relações estreitas com as questões religiosas.

Num certo dia, uma professora ouvinte que trabalhava com Surdos em uma escola do município de Erechim, RS, juntamente com uma mãe de Surdo, manifestaram interesse na participação dos Surdos na igreja. Assim, eles poderiam se reunir como grupo e ter contato com os ensinamentos da palavra de Deus na Língua de Sinais (LS). Todavia, tinham consciência de que não conseguiriam realizar, sozinhas, o trabalho, pois tinham noção do grande número de Surdos que poderiam participar dos encontros. Assim sendo, fizeram o convite publicamente a todos que se encontravam na igreja naquele momento. No mesmo instante, movida pela intenção de ajudar, candidatei-me sem ter o domínio de um único sinal em Libras, mas pensando na ideia de contribuir, servindo o lanche e ajudando no que fosse necessário. Assim tem início minha história, meu contato com a comunidade surda. Logicamente, minhas inquietações não me permitiram satisfação na simples ajuda nos lanches e no auxílio às professoras. Quando percebi, já me encontrava inserida no grupo dos Surdos, fazendo meus primeiros sinais, pois é contagiante estar entre eles. Logo, impossível não aprender a sinalizar.

Dessa forma, os encontros passaram a ter, cada vez mais, sentido e importância em minha vida. Por conseguinte, comecei a fazer cursos de Libras. E com o desejo latente de dominar os sinais e poder me comunicar com os Surdos, minha casa passou a ser frequentada pelos mesmos. Na sequência, participei de um treinamento para trabalhar com Surdos, denominado Projeto de Implantação de Ministérios com Surdos (PRIMS), proporcionado pela mesma igreja, o que originou o Ministério Sinal de Vida⁵, possibilitando-me a integração com os Surdos.

Como consequência dessa ligação com a comunidade surda, minhas primeiras interpretações surgiram para o público Surdo. A partir de então, de forma concomitante, exercia minha profissão de educadora na APAE e realizava interpretações para os Surdos na igreja e também fora dela, a convite dos próprios Surdos. Com contato mais intenso, senti-me, cada vez mais, obrigada a superar dificuldades, o que me permitiu novas oportunidades.

Meu envolvimento era tamanho que, com o incentivo dos próprios Surdos, fui aprovada, em 2008, no Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras). Esse exame me habilitou ao trabalho como Intérprete de Libras. Por essa razão, cursei Pedagogia, sendo Intérprete de um colega Surdo. Concluímos a Graduação, com muita troca de experiências e um convívio que fortaleceu minha base profissional como Intérprete Educacional. Nesse período, não trabalhava mais na APAE, mas em escolas da rede pública, e minhas funções se dividiam em horas na docência e horas como Intérprete Educacional. Isso possibilitou não apenas contato com os Surdos, nos distintos turnos, manhã, tarde e noite, mas vivências profícuas com estudantes Surdos e com Libras, como argumenta Barazzutti (2012, p. 32): “O envolvimento dos ouvintes-Intérpretes com a comunidade surda produz efeitos também nos próprios Intérpretes, já que promovendo uma mudança cultural também são atingidos por essa aproximação com a comunidade surda”.

Após a conclusão da Graduação, minha atuação profissional foi se restringindo à profissão de IE. Assumi, por meio de concurso público, essa função na Prefeitura Municipal de Erechim, bem como no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus de Erechim. Sem qualquer pretensão, reconheço que sempre procurei realizar meu trabalho com excelência, uma vez que a mim era solicitado, com frequência, tendo em vista a atuação nas mais diferentes instâncias socioculturais e políticas,

⁵ Primeira Igreja Batista em Erechim: MSV – Ministério Sinal de Vida – Missão: “[...] Como, porém, invocarão aquele em quem não creram? E como crerão naquele de quem nada ouviram? E como ouvirão, se não há quem pregue?” Romanos 10.14 Disponível em: < <https://sites.google.com/site/piberechim/home/ministerios/sinal-de-vida>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

além das educacionais. Solicitações constantes que se explicam também em virtude do número restrito de Intérpretes no município de Erechim.

Apesar de minha satisfação profissional como IE, a docência ainda se manifestava como uma das minhas maiores realizações pessoais. Pelo fato de me envolver, cotidianamente, com o processo educativo, passei a sonhar ainda mais com a possibilidade de, um dia, conciliar ambos os trabalhos - docência e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), com suas especificidades e efetivações. Minha decisão, então, foi a de cursar a Especialização em Tradução/Interpretação e Docência de Libras.

Em minha trajetória profissional, por meio de um novo concurso público, tive uma passagem pela Câmara de Vereadores de Erechim como ILS, o que me obrigou a me desvincular da Educação, porém com o propósito de enfrentar novos desafios. Não satisfeita por estar distante do processo educativo, realizei, mais uma vez, um concurso. Este último para atuação como Professora de Letras – Língua Brasileira de Sinais pelo IFRS. Aprovada, atualmente trabalho nesta Instituição de ensino e vivo um sonho transformado em realidade.

Meu exercício profissional, hoje, corresponde à docência. Não obstante, ainda consigo realizar, eventualmente, interpretações. O resultado deste desdobramento de minha constituição profissional como docente e Intérprete de Libras (IL) me permite ministrar disciplinas em cursos de formação de ILS em nossa cidade e região.

Diante da convivência da “falta que gera o desejo”, mencionada por Freire, no início deste capítulo, afirmo que o diálogo entre as teorias do Mestrado e as práticas vivenciadas ao longo da minha história com os Surdos, incluindo experiências, desafios, conflitos em sala de aula, permeados pelos próprios Surdos com os IE, dos docentes com os IE e, até mesmo, dos Intérpretes com seus pares, além da permanente busca de afirmações deste profissional, é que se solidifica o estudo aqui apresentado.

A pesquisa, portanto, é de grande relevância social e acadêmica, uma vez que põe em evidência um profissional que merece reconhecimento pelo fato de atuar diretamente na Educação, compartilhando o mesmo espaço físico do professor em sala de aula e, mais ainda, pelo fato de que seu efetivo trabalho se dá com sujeitos que possuem uma história marcada por sofrimento e atuais conquistas⁶, provenientes de uma cultura e língua diferentes.

As relações inquietantes apresentadas entre a constituição de Intérprete e de docente justificam a importância da pesquisa, tendo em vista que, similarmente, o ILS percorre

⁶ Acompanharemos esta história no próximo capítulo deste trabalho.

inquietações entre a sua cultura e a do Surdo, o que constitui, mesmo com percalços, sua identidade profissional, de acordo com o que assevera Santos (2006, p. 36):

Alguns dos ILS fazem parte de um grupo de pessoas que aprendem a LS, desenvolvem as habilidades visuais e compartilham de outros olhares e compreensões do que significa ser surdo, das suas diferenças, das questões de poder, das identidades culturais dos surdos. Esses profissionais vivem sob tensão nos deslocamentos que se movimentam complexamente tanto no grupo cultural de surdos como no de ouvintes. 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 se aproximam 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.

As respectivas inquietações permitiram-nos delinear o eixo norteador da pesquisa: Como o Intérprete Educacional percebe sua atuação profissional na sala de aula? E como ele atua? Como objetivo geral da pesquisa especificou-se:

- Identificar e analisar as percepções das Intérpretes Educacionais, quanto a sua atuação profissional na sala de aula.

Com o propósito basilar de obtermos resultados com êxito, relacionamos os objetivos específicos:

- Problematizar a questão da atuação profissional do Intérprete Educacional;
- Compreender as percepções das Intérpretes Educacionais, quanto a seu papel na sala de aula;
- Identificar entre as narrativas do sujeito entrevistado sua relação com seus pares;
- Propor uma formação para os Intérpretes Educacionais de LIBRAS da região Norte e para as demais regiões interessadas, a qual será entregue à Associação Gaúcha de Intérpretes de Língua de Sinais (AGILS).

A pesquisa seguiu um percurso metodológico, configurando-se em qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, na busca pela compreensão das subjetividades dos sujeitos envolvidos. Para tanto, foram realizadas oito entrevistas narrativas, ficando assim composta: seis entrevistas realizadas com intérpretes educacionais, sendo que quatro delas possuem formação profissional e duas estão em processo de formação, e mais duas entrevistas com intérpretes de Língua de Sinais, não atuantes no contexto educacional e em processo de formação. Tendo em vista a coleta de dados, seguida de análise e interpretação sob a abordagem foucaultiana.

Com o intuito de contribuirmos com os Intérpretes Educacionais e, por extensão, com os Surdos, definimos como produto final da pesquisa a proposição de uma formação

específica para os IEs, preconizando os assuntos mais expressivos e pertinentes à respectiva formação, obtidos pela própria narrativa dos profissionais entrevistados.

Dentre as novas profissões que têm provocado impactos, o Intérprete Educacional de Libras (IEL) é uma delas, devido ao seu recente reconhecimento, o que constitui a temática desta pesquisa. Não obstante, sua atuação não é recente, do mesmo modo que os recorrentes questionamentos sobre a respectiva atuação na área educacional também não são. Dessa forma, para colocarmos em evidência a profissão Intérprete Educacional, este estudo reúne 6 capítulos específicos e intercomplementares, além das considerações iniciais e finais.

O primeiro capítulo, intitulado “Retrospectiva no tempo: percurso histórico das pessoas surdas”, condiciona-nos a olhar para o passado com a finalidade de compreender como se desenvolveu a história entre Surdos e ouvintes, com marcas significativas à constituição da comunidade Surda.

O segundo capítulo, nomeado “Relações históricas e atuais: possíveis desdobramentos do Intérprete Educacional”, faz uma explanação a respeito da história do profissional Intérprete de Língua de Sinais que, muito antes do reconhecimento da profissão, os Intérpretes já desempenhavam a respectiva função. A formação, atuação e atribuições desse profissional, por muito tempo, foram pauta de inúmeras discussões até o reconhecimento da profissão. Contudo, essa trajetória ainda está sendo trilhada e já conta com diversos caminhos alternativos, nos quais o profissional ocupa diferentes espaços, sendo um deles o foco da nossa pesquisa: a área educacional. Este capítulo ainda contempla recortes das falas de Intérpretes de outras pesquisas, por meio das quais podemos identificar diferentes abordagens sobre a identidade deste profissional: quem é e quais são suas atribuições, na visão dos próprios IEs. Na sequência, fizemos a explanação de pesquisas realizadas na área nos últimos anos, bem como destacamos algumas dissertações e teses que contribuíram para a fundamentação teórica desta pesquisa.

O terceiro capítulo, denominado “Percurso metodológico” destaca a configuração minuciosa do estudo, desde a especificação da pesquisa, caracterização do público-alvo e detalhamento da coleta de dados.

Complementarmente, o quarto capítulo “Análise dos dados” discrimina os agrupamentos temáticos sob as premissas da Análise do Discurso e, de forma associada, o quinto capítulo “Desdobramentos foucaultianos nas questões que permeiam o profissional Intérprete Educacional” faz a exposição dos dados obtidos em entrevistas com os Intérpretes Educacionais, entrelaçando-os com o pensamento de Foucault.

Com base nos dados obtidos, o sexto capítulo “Um possível recurso diante das constatações que a pesquisa proporcionou” apresenta uma proposta de formação aos Intérpretes Educacionais.

Destacamos as considerações possíveis por apresentarmos reflexões motivadas pelos resultados obtidos, respondendo, assim, ao problema da nossa pesquisa. Considerando os sonhos de avanço na profissão e no reconhecimento de seu valor, por parte de todos os envolvidos no processo educacional, revelamos, neste estudo, que é momento de começarmos a entender o passado desse profissional para compreendermos o presente e agirmos sobre o futuro deste especialista, denominado Intérprete Educacional.

2 RETROSPECTIVA NO TEMPO: PERCURSO HISTÓRICO⁷ DAS PESSOAS SURDAS

[...] compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade.

(SKLIAR, 1999, p. 18)

Nossa retomada histórica focada no sujeito Surdo reporta-nos, primeiramente, à antiguidade, período em que a pessoa só era reconhecida como ser humano se possuísse a habilidade de falar. Sendo assim, para que os filhos Surdos da nobreza tivessem direito à herança e à representação real, a eles era exigido o domínio da fala, da escrita e da leitura. Só assim poderiam ser considerados aptos ao exercício de funções.

Nesse período, destaca-se Pedro Ponce de Leon, o primeiro professor de Surdos, que fazia uso da comunicação oral para transmissão de ensinamentos aos filhos das famílias nobres na Espanha. O trabalho realizado por Ponce de Leon chamou atenção de outros Surdos, de distintas categorias sociais, porém não lhes foi permitido dividir o mesmo espaço de aprendizagem com os filhos da nobreza. Aos filhos Surdos de pobres eram destinadas instituições para tratar a “doença” - a surdez, sendo “doutrinados” com o objetivo da fala.

Na França, na mesma época, o abade Charles Michel de L'Épée passa a fazer uso da Língua de Sinais e, em 1760, ocorre a fundação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. No entanto, no final do século XVIII, a busca pela normalização do sujeito Surdo se torna mais forte, isto é, a comunicação oral se sobressai e a Língua de Sinais começa a ser sufocada, principalmente após a Revolução Francesa, quando vários questionamentos foram de encontro ao investimento em Educação de pessoas julgadas incapazes, conforme corrobora Guedes (2012, p. 15): “Alguns representantes políticos defendiam que o ensino de surdos não servia para ninguém, nem mesmo para os próprios surdos, por serem considerados sujeitos rejeitados pela natureza e impossibilitados de superar a sua condição inferior”.

⁷ A revisão de literatura que alicerça este capítulo foi construída com base em leituras e estudos de livros, artigos, dissertações e teses, conforme constam nas referências.

De forma complementar, Foucault (1987, p. 207) assevera:

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar [...] Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto — que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos [...] traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.

Na tentativa de normalização e cura das pessoas Surdas, o médico Jean Marc Gaspard Itard inicia seu trabalho no Instituto Nacional para Surdos-Mudos. A partir de então, um verdadeiro embate começa a ser travado entre os defensores do Oralismo e os defensores da Língua de Sinais. Consequentemente, o trabalho de L’Epée, por meio da Língua de Sinais, deixa de ser praticado com o passar do tempo. Em decorrência disso, mediante tentativas de normalização, cada vez mais, intensifica-se a ideia de que o Surdo era um ser inferior aos demais. Dentre essas tentativas, destacam-se as técnicas de oralização, os aparelhos de amplificação sonora e os treinamentos articulatórios.

As várias tentativas de normalização do Surdo fazem com que este assumia um olhar de inferioridade consigo próprio, uma legítima marca histórica na relação ouvinte-Surdo, conforme argumentam Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85):

Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte. Dessa história de submissão, criaram-se práticas corretivas derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento linguístico, cronológico e de perda auditiva.

À vista disso, em 1880, ocorre um dos fatos mais proeminentes e lamentáveis na história do Surdo, o Congresso de Milão. Participaram desse Congresso, profissionais especialistas e interessados na Educação de Surdos de diversos países: Itália, França, Alemanha, Estados Unidos, Suécia, dentre outros. O mais curioso e intrigante é que, entre todos os participantes, havia apenas um Surdo. Se o propósito do evento era o de definir posições e ações relativas ao Surdo, como é possível admitir representatividade com uma única pessoa Surda e todas as demais ouvintes? Exatamente por esse fator é que o Congresso representou um retrocesso, pois decretou a proibição da Língua de Sinais em defesa do modelo clínico – reabilitação. Logo, modelo ouvinte imposto pela sociedade.

Para Skliar (2005, p. 15), esse modelo ouvinte pode ser denominado Ouvintismo, uma vez que reúne um “[...] conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. [...] é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte [...]”.

Com base na determinação do Congresso de Milão, ações foram tomadas para que a Língua de Sinais não se mantivesse viva nas escolas, como se pode verificar pelas palavras de Skliar (2005, p. 38):

Na prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso da Língua de Sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos [...] Retirou-se a Língua de Sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando, também, o papel do surdo adulto, produtor e reproduzidor de aspectos culturais da comunidade de surdos.

Devido à maneira arbitrária e autoritária com que as ações foram realizadas, marcaram a história das pessoas com Surdez negativamente. Isso nos remete à “governamentalidade” citada por Foucault, na obra “Microfísica do Poder” (1979), referindo-se às instituições e às práticas de poder exercidas em determinados locais, neste caso, a sala de aula.

A relação direta do poder com as multiplicidades da arte de governar concentra-se em tentativas de controle e domínio para com o outro. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952) selecionam a palavra governo para designar “[...] todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...]”. Dessa forma, o que se pretendia com essas ações/práticas era simplesmente enfatizar a sobreposição ouvintista, com a idealização da normalização, com tentativas de cura e com a imposição de disciplinamento.

Em sua obra “Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)”, Foucault afirma que:

A disciplina só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, ou um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade. A disciplina escolar, a disciplina militar, a disciplina penal também, a disciplina nas fábricas, a disciplina operária, tudo isso é uma determinada maneira de administrar a multiplicidade, de organizá-la, de estabelecer seus pontos de implantação, as coordenações, as trajetórias laterais ou horizontais, as trajetórias verticais e piramidais, a hierarquia, etc. E, para uma disciplina, o indivíduo é muito mais uma determinada maneira de recortar a multiplicidade do que a matéria-prima a partir da qual ela é construída. (FOUCAULT, 2008b, p.16).

Sob essa ótica, Lopes (2007, p. 40) refere-se à escola como “[...] uma das instituições de sequestro mais potentes da Modernidade, a escola constituiu-se no espaço mais eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento e o enquadramento dos sujeitos [...]”. Essa busca desenfreada da sociedade pela normalização e pela correção é abordada por Foucault, em seu livro “Os Anormais” (2001), no qual caracteriza três figuras pertencentes à anormalidade aos olhos da sociedade: o monstro humano; o indivíduo a ser corrigido; a criança masturbadora.

Pela abordagem, compreendemos que o Surdo se caracteriza como um “indivíduo a ser corrigido”, conforme definição do próprio autor:

O indivíduo a ser corrigido:

O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam. [...] instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam. Nascimento técnico-institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados. (FOUCAULT, 2001, p. 415-416).

O indivíduo a ser corrigido, caracterizado como anormal perante olhar da sociedade, deriva da concepção ouvintista, a qual põe em evidência o que falta no sujeito e as circunstâncias que os exclui, na tentativa de obtenção de um melhor controle e vigilância de ações. Complementarmente, as ideias de Skliar (1999, p. 21) se aproximam do pensamento de Foucault:

[...] para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessa representação se praticaram e se praticam as mais inconcebíveis formas de controle de seus corpos, mentes e linguagem. Entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência biônica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua - a Língua de Sinais - e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a separação, o isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos.

Apesar da tentativa de extinguir a Língua de Sinais, ela mantinha-se viva nos encontros entre os Surdos, mesmo às escondidas em momentos de intervalo, nos banheiros e, principalmente, nos dormitórios das instituições, longe do controle, da vigilância e do poder ouvintista, ao qual os Surdos eram submetidos.

Após anos de total exclusão, o Surdo começa a participar do período de Integração como as demais pessoas com deficiência. Nesse período, são criadas várias instituições. Em 1855, chega, ao Brasil, o Professor Surdo e ex-diretor do Instituto de Paris - Hernest Hüet, e com o apoio de Dom Pedro II, dois anos depois, em 1857, ocorre a fundação da primeira escola de Surdos no Brasil, designada Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Brasil. Mais tarde, denomina-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, localizada, até hoje, na cidade do Rio de Janeiro, RJ. Por intermédio das ações praticadas nesta escola, a Língua Brasileira de Sinais começa a ser desenvolvida efetivamente, associando os sinais já existentes no Brasil com os trazido pelo francês Hüet.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU, 1948), documento marco na história dos direitos humanos, assegura, indistintamente, a Educação a toda pessoa como podemos observar pelo que prescreve seu artigo 26º:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Necessariamente, em cumprimento a esta Declaração, surge a Educação Especial, só que com resquícios profundos do que, até o momento, era vivenciado na sociedade, conforme aponta Skliar (1999, p. 19):

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Nesse mesmo período, mais precisamente em 1960, ganha destaque o trabalho realizado por Willian Stokoe, por meio de sua análise linguística da Língua de Sinais americana. Após esse trabalho, a Língua de Sinais passa a ser reconhecida; fato que repercute intensamente no Brasil.

Dessa maneira, em 1987, os Surdos se organizam em Associações nos mais diferentes estados brasileiros, tendo início, assim, as primeiras escolas voltadas aos Surdos. Nesse mesmo ano, os Surdos assumem a diretoria da antiga Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), formada, até então, somente por ouvintes.

Esta entidade, fundamental aos movimentos da comunidade surda, a favor da afirmação da identidade, da língua, da cultura e dos direitos dos Surdos, passa a se denominar Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), reunindo Surdos de todos os lugares do Brasil.

Na sequência, a Constituição Brasileira de 1988, em seus artigos 205 e 208, garante e contempla a Educação como direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, por intermédio de atendimento educacional especializado, constituindo-se em dever do Estado.

Na sucessão dos documentos oficiais, a Declaração de Salamanca (1994) preconiza a Educação de forma inclusiva, influenciando as Políticas Públicas adotadas a partir de então como podemos observar:

Declaração de Salamanca

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] (p. 1).

Estrutura de Ação em Educação Especial

3. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva [...] (p. 3-4).

III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...] (p. 5).

Uma das principais mudanças surge com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o qual prescreve a forma como deve ser a Educação das pessoas com deficiência. Vejamos o que considera o PNE, especificamente no item que faz referência às modalidades de ensino correspondentes à Educação Especial:

8. EDUCAÇÃO ESPECIAL

8.1 Diagnóstico

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". (BRASIL, 2001, item 8.1).

Contudo, observamos que ainda prevalece o conceito de integração, sem exigência de grandes e significativas mudanças na escola e na sociedade.

Outro importante marco na história do povo Surdo⁸ brasileiro foi o ano de 2002, pois, sem abandonar suas lutas, sua militância e seu envolvimento nos mais diferentes segmentos sociais, conquistou o reconhecimento de sua língua por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Vejamos o que consta no Art. 1º da respectiva Lei:

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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...].

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002, Art. 1º).

Com essa importante conquista, o Surdo não se vê mais obrigado a aprender a modalidade oral da Língua Portuguesa. Sua primeira língua, L1 (Libras) passa a ser considerada e respeitada e a L2 (Língua Portuguesa), na modalidade escrita, caracteriza-se como sua segunda língua.

Com o reconhecimento de Libras, torna-se premente o seu ensino e difusão, tendo em vista a garantia da acessibilidade dos cidadãos Surdos. No entanto, somente três anos após seu reconhecimento, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, esclarece, em seus artigos 3 e 14, como se dará esse desenvolvimento.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [...].

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

⁸ A respeito da expressão “povo surdo” Strobel (2008, p. 31) elucida: “Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; [...]

(BRASIL, 2005, Art. 3)

Para abranger todas as mudanças necessárias, em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com características inclusivas e com exigência de mudança⁹ na escola e na sociedade. Fundamentalmente, essa Política determina que:

[...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. [...] (p.1).

[...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] (p.11).

Por consequência dos documentos oficiais elucidados, em 1º de setembro de 2010, é implementada a Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras; objeto de estudo de nossa pesquisa que receberá ênfase no próximo capítulo.

Importante ressaltarmos também a mais recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no que tange aos direitos de uma Educação plena.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. [...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]

§ 2º Na disponibilização de tradutores e Intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

⁹ Como caracterizar inclusão se “[...] o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

I - os tradutores e Intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II - os tradutores e Intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência) (BRASIL, 2015, Art. 27; 28).

Os documentos legais são de extrema importância para que os direitos dos Surdos sejam respeitados, bem como sua língua reconhecida e difundida, pois, de acordo com relato da história aqui explicitada, o Surdo passou por dois modelos educacionais até se consolidar o Bilinguismo: o Oralismo e a Comunicação Total.

A próxima seção traz o conceito desses modelos educacionais, praticados nas mais diferentes circunstâncias comunicativas, pois as pessoas se comunicam com os Surdos com o modelo que julgam ser o mais correto e adequado sob suas concepções e não na concepção do Surdo.

2.1 ABORDAGENS EDUCACIONAIS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

A constituição da Língua de Sinais, ao longo da história dos Surdos, reproduz a constituição da identidade do próprio Surdo. Já as abordagens educacionais, vivenciadas por esses sujeitos, em conformidade com Foucault (1979, p. 12), constitui a compreensão do que a sociedade de um dado tempo histórico considera como verdade ou não.

Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Diante desse “regime de verdade”, adotado pela sociedade de cada época, o povo Surdo acompanha não apenas a denominação de sua língua como língua de gestos como também vivencia a consideração de ser anormal. Não bastando isso, anos mais tarde, violentamente, o poder ouvintista proíbe sua língua. Entretanto, a resistência do povo Surdo fez com que a sua língua sobrevivesse a tudo, tanto que, tempos depois, ocorre uma mistura de todas as tentativas à Educação de Surdos até a aceitação e o reconhecimento da Língua de Sinais. Não podemos deixar de considerar que, ainda hoje, o Oralismo e a Comunicação Total

influenciam a Educação das pessoas Surdas. Todavia, o que concebeu cada uma dessas abordagens?

A abordagem oralista acompanha o Surdo desde o início de sua história, devido à excessiva e exaustiva tentativa de normalização, ou seja, conforme já enfatizamos, para ser considerado normal, necessariamente o sujeito deveria fazer uso da fala. Muitos foram os métodos usados na abordagem oralista, mas sem resultados satisfatórios. A opção, então, foi a de buscar uma nova tentativa, denominada Comunicação Total ou Bimodalismo. Nessa perspectiva, as práticas usadas reuniam a fala, os gestos, as expressões e o uso incipiente da Língua de Sinais. Por conseguinte, no momento da comunicação, o uso era de todos os recursos ao mesmo tempo, o que prejudicava a compreensão do que realmente queria ser repassado e, por extensão, o desenvolvimento do Surdo.

Após essas duas abordagens, pratica-se o Bilinguismo, ainda vivenciado na atualidade, por meio do qual se preconiza a Língua de Sinais como L1 e, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como L2. Contudo, ainda hoje, observamos vestígios do Oralismo e da Comunicação Total no que diz respeito ao tratamento da sociedade para com o Surdo, visto que “O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”. (FOUCAULT, 1979, p. 14).

Corroborando com essa ideia, Luchese e Pieczkowski (2017, p. 228) afirmam que “As mudanças culturais demoram para ser incorporadas, o que justifica que marcas da sociedade que eliminavam, escondiam e concebiam os surdos como sujeitos mercedores de caridade ainda deixam suas ramificações”. Logo, somos nós, representantes da sociedade ouvintista, que reproduzimos essas práticas, haja vista que, por si só, o Oralismo e a Comunicação Total não têm poder. Ou seja, ao fazermos uso dessas abordagens, usamos o poder que emana de nós para com o Surdo.

Diante de toda a história vivida pelo Surdo e que ainda reflete no momento presente, inferimos que o domínio de Libras só traz benefícios ao Surdo, no sentido de valorização humana, autonomia e independência. Portanto, dar-lhe condições de adquirir conhecimentos em sua língua materna é dar-lhe oportunidade de liberdade de manifestação e de expressão, isto é, liberdade de se identificar como tal.

Parece-nos que a ideia de que o Surdo deseja ser ouvinte vem enraizada em nossas suposições como ouvintes, porém, para a maioria deles, ser Surdo é motivo de orgulho. Essa é uma aceitação que muitos ouvintes desconhecem totalmente porque não conhecem, nem

mesmo convivem com os Surdos. Sendo assim, não entendem e têm dificuldade para aceitar. Nessa mesma direção de pensamento, Strobel (2008, p. 82) argumenta:

[...] quando o surdo diz “Eu tenho orgulho de ser surdo”, ele choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que o ouvinte tem sobre o mundo. Ele não pode mais achar que o surdo é um “coitado”, porque um coitado não tem orgulho de si mesmo [...] O ouvinte não tem explicação para o orgulho de o surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte, é um absurdo. É um paradoxo. (grifo do autor).

Como isso, identificamos certa desestabilização do que, até então, era compreendido como anormal, deficiente, uma falta que causava incapacidade. Novos entendimentos renovam-se, e para os ouvintes que adentram no mundo do Surdo, compreendendo sua cultura e sua língua, veem como o orgulho é real. Dessa forma, nós, os ouvintes, é que somos e nos sentimos como estrangeiros no mundo dos sinais. Diante desse antagonismo, o Intérprete de Libras busca, cotidianamente, sua inserção. Decorre disso, a história do ILS que permeia a história do Surdo, como veremos no próximo capítulo.

3 RELAÇÕES HISTÓRICAS E ATUAIS: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Diante da história do Surdo, depreendemos que o Intérprete de Libras insere-se num contexto de resistência devido a algumas práticas exercidas pelos ouvintes no passado. Uma resistência, assim definida por Revel (2005, p. 74):

[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte.

É nesse espaço de resistência e com pessoas marcadas historicamente, que o Intérprete de Língua de Sinais busca o rompimento da oposição Surdo/ouvinte. As premissas sobre a história do Surdo ajudam-nos a compreender a história do ILS, pois não é possível separar uma da outra. Consequentemente, o processo de constituição desse profissional se dá em um constante movimento e envolvimento com o Surdo. No entanto, onde tudo começou?

Por constituir-se uma profissão reconhecida há pouco tempo, como veremos no decorrer deste capítulo, há pouquíssimos registros, porém ao fazermos uma breve reflexão, identificamos uma confusão entre grupos linguísticos presente já na Bíblia Sagrada, no episódio Torre de Babel¹⁰.

Com o passar do tempo, as pessoas foram aprendendo a língua, comunicando-se umas com as outras. Ou melhor, umas aprendendo com as outras. Quando necessário, a pessoa que detinha o maior domínio comunicacional, atuava como Intérprete dos demais. O objetivo básico era o de chegar a um acordo, principalmente, na área comercial.

Semelhante fato ocorreu no Brasil. Com a colonização das terras, os imigrantes foram obrigados a aprender a língua de quem já vivia em solo brasileiro. De modo equivalente, quem aqui habitava sentia necessidade de aprender a língua pertencente a outras nacionalidades. A responsabilidade de traduzir e interpretar as mais diversas línguas coube aos padres jesuítas.

Constatamos, portanto, que a figura do Intérprete sempre foi útil e necessária. Quanto ao Intérprete de Língua de Sinais, segundo Quadros (2004, p. 7), é a “pessoa que interpreta de uma dada Língua de Sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada Língua de Sinais”. É conveniente destacarmos que os primeiros Intérpretes foram pessoas

¹⁰ Bíblia Sagrada: Livro de Gênesis, cap. 11.

ligadas diretamente com o Surdo, ou seja, amigos e familiares que, na convivência, compreendiam os sinais realizados pelos Surdos e os interpretavam. Tudo sempre desenvolvido de maneira informal e sem registros comprobatórios.

Como algo concreto sobre esse profissional, podemos assinalar o trabalho desenvolvido pelas diferentes igrejas protestantes. Este espaço gerou um considerável número de ILS, tendo como missão levar a palavra de Deus aos Surdos. Sob um trabalho de voluntariado, com o intento de realizar ações benevolentes a favor das pessoas surdas, as pessoas que realizavam interpretações não se reconheciam como profissionais, conforme declara Santos (2006, p. 47): “Essas questões subjetivas, em que caridade, benevolência e ajuda aos surdos estavam presentes, levou muitos dos ILS que atuavam naquela época a não questionarem essa atividade como profissão”.

Já na década de 1980, com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Intérprete passa a atuar como mediador. Contudo, também não há registros e nem reconhecimento da função desempenhada. O que se tem conhecimento é de que, no Rio de Janeiro, os Surdos militantes ativos são acompanhados, nesse período, por uma Intérprete¹¹.

Nesse período, o registro mais significativo provém do envolvimento ativo da FENEIS, cuja visão¹² concentra-se em “Ser referência de instituição que promove a defesa de políticas em educação, cultura, saúde, assistência social, prestação de serviços para a comunidade surda, consolidando e ampliando a fomentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Por seguir essa visão, a FENEIS promove, em 1988, o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, e em 1992, o II Encontro Nacional, o que representa para os Intérpretes de Libras um marco na consolidação da profissão. Logo após esses encontros, a nível nacional, vários outros eventos são realizados em diferentes estados brasileiros, com o objetivo dos profissionais se organizarem e, juntamente com a FENEIS, buscarem a regulamentação da profissão.

Não obstante, podemos afirmar que, somente a partir da Lei da Acessibilidade, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos à promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, é que, realmente, os órgãos públicos federativos dirigem uma atenção ao Intérprete e à sua profissão.

¹¹ Denise Coutinho é considerada pioneira neste trabalho.

¹² Informação retirada do site da FENEIS. Disponível em: < <http://feneis.org.br/sobre/>>. Acesso em 20 maio. 2017.

CAPÍTULO VII
DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E
SINALIZAÇÃO

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais Intérpretes de escrita em braile, linguagem¹³ de sinais e de guias-Intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000, Art.18).

Apesar de sua relevância, a referida Lei se limitou ao papel. Mesmo após a oficialização de Libras, em 2002, são restritos os avanços relativos à propagação da Língua de Sinais como forma de comunicação do Surdo, bem como ao profissional que trabalha diretamente com ele. Sendo assim, a formação foi sendo construída no dia a dia, sem aprofundamento do que, realmente, comportava a profissão. Contudo, em 2004, Quadros nos brinda com um verdadeiro tesouro, o livro de “cabeceira” de todo TILS: “O tradutor e Intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. Um livro abrangente e valioso desde o ano de sua publicação (2004 - antes da profissão ser reconhecida) até os dias atuais. No decorrer do livro, a autora apresenta conceitos esclarecedores sobre quem é o Intérprete de Língua de Sinais, perpassando pela história e formação deste profissional no Brasil e no mundo. Ao referir-se ao Código de Ética, a autora nos direciona a uma reflexão baseada em questionamentos sobre os nossos posicionamentos em situações hipotéticas, mas que podem vir a ocorrer no cotidiano do profissional. A obra também contempla exemplos de interpretação, ocorridos em sala de aula. Para finalizar, a autora ressalta a importância e o futuro do profissional, assegurando que “O Intérprete de Língua de Sinais no Brasil é um profissional com uma carreira promissora”, e acrescenta: “O futuro do profissional Intérprete é um desafio”. (QUADROS, 2004, p. 87-88).

Após intensas tentativas de conscientização dos ouvintes, por parte dos Surdos, foi necessária a organização detalhada de um documento, aprofundando a Lei de Libras, denominado Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, para que providências fossem tomadas, haja vista a garantia da acessibilidade do Surdo, principalmente no que diz respeito ao profissional Intérprete de Libras.

CAPÍTULO V
DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA
PORTUGUESA

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e Intérprete de Libras -

¹³ Ainda não tinha ocorrido a aprovação da Lei que reconhece Libras como Língua Brasileira de Sinais - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

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

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

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

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. (BRASIL, 2005, Art. 21)

Com esse Decreto, a profissão ganha expansão e, mais ainda, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, Lacerda (2009, p. 28) enfatiza: “À medida que a Língua de Sinais passa a ser reconhecida, os surdos ampliam sua garantia de acesso a ela como direito linguístico, e, conseqüentemente, a figura do Intérprete vai se consolidando”. A inclusão do Surdo perpassa pela presença do ILS em sala de aula regular. Conseqüentemente, para suprir a demanda que, com o tempo, foi surgindo, a FENEIS intensifica a promoção de cursos de formação para ILS, o Prolibras, ocorrendo, de fato, a partir de 2007.

No livro intitulado “Exame Prolibras”, Quadros et al. (2009, p.23-24) posicionam-se frente à certificação: “[...] não substitui a formação em todos os níveis educacionais. [...] o exame Prolibras vem resolver uma demanda de curto prazo”.

Por conseguinte, a partir de 2008, a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – promove vestibular para o curso superior de Letras/Libras - bacharelado para Tradutores/Intérpretes¹⁴, na modalidade de ensino a distância, destacando-se, no cenário educacional, ao contemplar as exigências para formação do profissional ILS, contidas no Decreto 5.626/2005. Apesar disso, temos consciência dos desafios que ainda estão por vir, como assinalam Russo e Pereira (2008, p. 16):

[...] em um futuro próximo, todos os ILS sejam devidamente capacitados e que a realidade que hoje vivenciamos, com ILS sem formação, tomando decisões empiricamente, atuando caritativamente de uma forma assistencial e paternalista, sem um enfoque profissional seja aos poucos abandonada, dando lugar a um profissional crítico, coerente, que busque seu aperfeiçoamento constante e em permanente atualização com os avanços da profissão. Não devemos confundir o profissionalismo com omissão ou “frieza”, mas, ao mesmo tempo, não é mais admissível que a interpretação de Língua de Sinais seja exercida com base amadora e puramente sentimental.

A exigência de formação do profissional Intérprete de Libras é, sem dúvida, uma conquista da comunidade Surda, diante da apropriação de sua cultura, língua e identidade, o

¹⁴ Perfil do Bacharel: profissional apto para atuar como Tradutor e como Intérprete de Libras em diferentes contextos sociais. Disponível em: <<http://libras.ufsc.br/libras-distancia/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

que confirma a proposição de Foucault (1996, p. 10): “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Importante destacarmos que a formação específica a esse profissional é essencial à sua atuação, conforme determina a Lei nº 12.319/2010.

Art.1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Art.2º O tradutor e Intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010, Art. 1º; 2º).

Para delinear a profissão, a respectiva lei ainda prescreve as atribuições do Intérprete de Língua de Sinais referentes à Educação.

Art. 6º São atribuições do tradutor e Intérprete, no exercício de suas competências:
[...]

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas [...]. (BRASIL, 2010, Art. 6º).

Essas atribuições contribuem para o delineamento da profissão Intérprete Educacional, em especial, sobre sua atuação em sala de aula. Ao referir-se às vivências do cotidiano da sala de aula, Lopes (2007) provoca uma inquietação ao escrever que nós, ouvintes, estaremos “sempre sob suspeita” e isso se reflete nas relações estabelecidas entre o Surdo e o IE.

Um ouvinte pode ser amigo dos surdos, companheiro de luta, solidário com a causa surda, pesquisador da área, frequentar a associação e as festas surdas; ele pode, enfim, ter todas as razões para ser aceito pelos surdos. No entanto, para a comunidade surda¹⁵, qualquer ouvinte estará sempre sob suspeita, justamente por *não ser surdo*. (LOPES, 2007, p. 18, grifo da autora).

Pelo exposto, percebemos que a oposição Surdo/ouvinte é carregada de discursos ideológicos, resultado de uma trama histórica que sempre frisou uma relação de poder do

¹⁵ Lopes (2007) define assim comunidade surda: “[...] infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre *sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança*, etc. [...]”. (p. 72, grifo da autora).

“[...] comunidade que partilha de uma forma comum de comunicação, de uma língua específica e de um conjunto de sentimentos que liga os indivíduos fazendo-os uno e *os mesmos* em determinados momentos, é condição para podermos argumentar sobre a diferença surda”. (p. 75, grifo da autora).

ouvinte sobre o Surdo. Uma relação em que a visão da deficiência e da falta predomina diante da tentativa de correção para transformação do surdo em um ser “normal”.

Essa relação de poder, além da imposição aos treinamentos da fala, como verificamos no percurso histórico, é manifestada por outras exigências, tais como uso dos aparelhos auditivos e implante coclear. Isso produz uma dicotomia Surdo/ouvinte, o que dificulta a compreensão da cultura e da língua, bem como a própria falta de compreensão de aceitação do Surdo em ser Surdo. Para Foucault, esses problemas de constituição do sujeito Surdo estão ligados à trama histórica vivida pelos mesmos.

[...] problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. E preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 1979, p. 7).

Nessa trama histórica, o Intérprete Educacional de Libras precisa se engajar e, de certa forma, gerar confiança para conseguir realizar seu trabalho, mesmo sabendo que podemos estar sempre sob uma ou outra suspeita pelo fato de não sermos surdos, consoante Lopes (2007). É nesse vínculo inevitável e, ao mesmo tempo, em um lugar considerado instável, que Surdo e ouvinte buscam vivenciar experiências menos traumáticas no contexto atual.

Diante dessas novas relações, a figura do Intérprete Educacional é fundamental para que se possa “garantir ao surdo a aquisição dos conteúdos escolares na sua própria língua”. (ROSA, 2006, p. 85). Similarmente, é grande a responsabilidade do Intérprete Educacional, por isso, precisa revestir-se de profissionalismo competente e não mais de assistencialismo, como destaca Santos (2006, p. 96): “Embora sejam ouvintes, a intenção é de ‘somar forças’ [...]”, ou seja, “No processo de inclusão é necessário que nos aproximemos do outro para reconhecê-lo”. (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, p. 145).

A expectativa a partir dessas novas relações é que novos discursos também surjam, valorizando a completude humana tanto do Surdo quanto do ouvinte. Em relação a esse aspecto, Campello (2008, p. 68) enuncia: “[...] os Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira são como uma ‘caixa preta’ onde só repassa as informações do emissor e do receptor.” Pelo enunciado, compreendemos que não podemos mais agir de forma assistencialista, nem mesmo reproduzirmos a imagem de uma “caixa preta”, ou seja, é imprescindível o investimento na

formação básica¹⁶, bem como na formação continuada¹⁷ do IE para que ele tenha, cada vez mais, condições de compreender as infinitas possibilidades dos discursos proferidos.

Corroborando com nosso pensamento, destacamos que “[...] todos os intérpretes encontram, em algum momento durante a vida profissional, um nível de exigência altamente desafiador, para qual se reafirma a necessidade de formação continuada e, principalmente, especializada” (MACHADO, 2017, p.49), sendo assim, é inadiável pensarmos e colocarmos em prática a oferta destas formações, para que este profissional também seja contemplado em suas especificidades.

Em nosso cotidiano, verificamos que o ambiente escolar precisa, igualmente, transformar-se em “[...] um lugar próprio para Ser, para se constituírem TILS, profissionais que fazem parte de um projeto – processo de inclusão educacional para alunos surdos”. (MENEZES; LACERDA, 2017, p. 254). Em outras palavras, a escola deve se transformar em um espaço favorável à interação, no qual os profissionais possam compartilhar experiências, discutir possíveis intervenções e ações, uma vez que o Intérprete “[...] molda-se às demandas das práticas e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências que vai vivenciando”. (LACERDA, 2010, p. 137-138).

Tendo em vista as particularidades abordadas em relação ao Surdo e ao Intérprete, questionamo-nos: há diferença entre ser Intérprete de Língua de Sinais e Intérprete Educacional? Quem é o profissional IE? É Intérprete, professor particular ou professor Intérprete? Existem limites para sua atuação? Respostas a esses questionamentos são apresentadas na próxima seção.

3.1 ENTRE AFIRMAÇÕES PROFISSIONAIS E CONFLITOS GESTADOS PELO IE E PELAS INCOMPREENSÕES DE ATUAÇÃO NA SALA DE AULA

Por ser um local de movimento e de grande importância para todo ser humano, diariamente, o IE se vê cercado de incógnitas sobre sua atuação em sala de aula. Eis o grande problema: se tem conhecimento e domínio de Libras e é o profissional capacitado para o exercício da profissão, como é possível não se reconhecer, com autonomia, no lugar que ocupa na Educação? E ainda, como é possível não ter a garantia de uma afirmação profissional, se o seu trabalho se vincula diretamente aos Surdos ou aos professores que

¹⁶ Formação básica compreendida aqui como Graduação em Letras-Libras - bacharelado, outra Graduação ou curso de capacitação e profissionalizante.

¹⁷ Formação continuada promovida pelas Associações de Intérpretes de Libras, por meio de cursos específicos, palestras, oficinas, seminários, entre outros.

interpretam e, de certa forma, tecem laços para que ocorra a aprendizagem do estudante Surdo, além do permanente contato com a equipe diretiva e demais pessoas envolvidas no processo educativo? A esse respeito, Rosa (2006, p. 87) aponta uma reflexão:

Por lidar diretamente com o aluno surdo, para o Intérprete é praticamente inviável a separação dos papéis e ele acaba tomando ações pertinentes ao professor [...]. Ao estender a sua atuação à de educador, esse Intérprete pressupõe que tem o mesmo preparo do professor e está no mesmo pé de igualdade de formação para ministrar o ensino ao aluno surdo.

Ao mesmo tempo em que o IE vivencia uma relação que quase impossibilita a separação de papéis - Intérprete e professor, a ausência de preparo adequado e de formação específica, o impede de estabelecer uma equivalência. Essa é uma incerteza instaurada há muito tempo e que até hoje não encontrou respostas. Verificamos essa incerteza nos exemplos de desenhos apresentados na sequência, nas narrativas das próprias IEs e nas escritas de pesquisas sobre o tema.

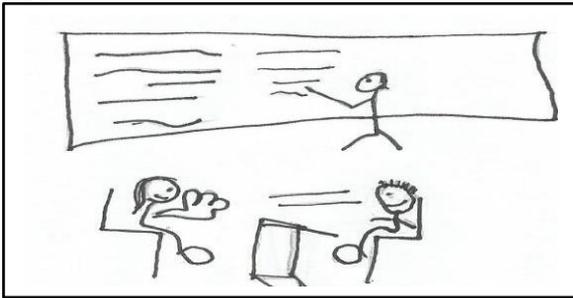
3.1.1 Os desenhos¹⁸

Em 2013, Linhares, Oliveira e Oliveira abordam, em uma pesquisa, o tema “Representações sociais de educandos surdos sobre o profissional Intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional”. A pesquisa é realizada com dois jovens estudantes Surdos, com idade entre 15 e 16 anos. Os alunos Surdos estudam em turmas diferentes e contam com a presença do IE em sala de aula. Os pesquisadores solicitam que os Surdos desenhem o IE, ou melhor, como eles o caracterizam. Nos dois desenhos, percebemos nítidas diferenças; poderíamos, inclusive, tecer comentários a respeito, porém nos detemos ao papel desempenhado pelo IE, foco de nossa pesquisa.

No primeiro desenho, observamos a presença do professor, do Intérprete Educacional e do estudante Surdo. O professor está de costas para os alunos, escrevendo na lousa. O que nos chama a atenção são as linhas traçadas entre os olhos do estudante e as mãos do Intérprete, onde se concentra sua atenção por corresponder à língua que possibilita sua aprendizagem.

¹⁸ Abordamos um dos possíveis entendimentos que estes desenhos nos revelam, sendo que podem ser usados em outras pesquisas, explorando outras questões.

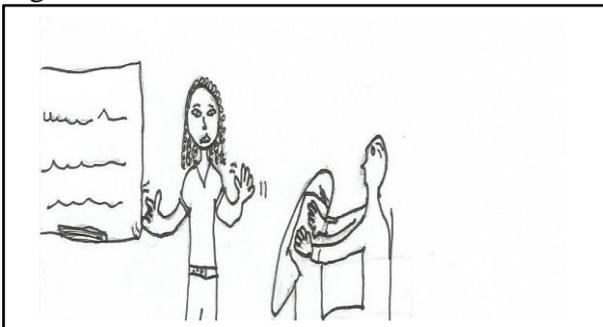
Figura 1 – Desenho do estudante Surdo 1



Fonte: LINHARES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013.

A figura 2 nos mostra outra representação do IE que, de acordo com os pesquisadores, posiciona o Intérprete como educador em frente ao quadro. A impressão é a de que o Intérprete está explicando algo e ministrando o ensino em Libras, todavia, o professor não aparece.

Figura 2 – Desenho do estudante Surdo 2



Fonte: LINHARES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013.

Apesar dos dois alunos Surdos demonstrarem, em seus desenhos, a presença do IE, identificamos caracterizações bem distintas a respeito do mesmo. Dessa maneira, inferimos que há diferentes representações da atuação do Intérprete em sala de aula, o que acarreta diferentes formas dos alunos Surdos compreendê-las.

3.1.2 Alguns recortes de narrativas de IEs e de pesquisadoras da área

Cercado de incompreensões e conflitos em torno de suas atribuições, o IE realiza seu trabalho em sala de aula. Como o ambiente é impregnado das mais distintas relações humanas e ideológicas, diferentemente de qualquer outro contexto, o desempenho do IE deve estar associado diretamente à cautela e ao preparo emocional, muito além do que predizem as cláusulas em documentos ou em contratos de cunho profissional. Isso se justifica pelo fato do Intérprete não permanecer apenas algumas horas com o Surdo; ao contrário, seu vínculo se

estabelece por, no mínimo, um ano. Nessa convivência diária, ambos os envolvidos - Surdo e Intérprete passam por diferentes circunstâncias juntos. Os conflitos vividos pelo IE no ambiente escolar são decorrentes, na maioria das vezes, da influência exercida pelo próprio meio, de acordo com o pensamento de Mendes (2012, p. 153):

O Intérprete educacional, no espaço de sala de aula, está embebido de seus pensamentos influenciados pelo contexto social da inclusão, das dificuldades que enfrenta diariamente, do discurso do professor, do discurso dos surdos, da necessidade de respeito à diferença linguística.

Para Quadros (2004), ainda existem inúmeras incógnitas no que se refere às atribuições do IE, explicitadas a seguir:

[...] as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do Intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao Intérprete [...] e não com o professor. [...] O Intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Conforme apresentado [...] nos Estados Unidos já houve tal discussão e foi determinado ser antiético exigir que o Intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto Intérpretes, tais como:

- Tutorar os alunos (em qualquer circunstância)
- Apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos
- Acompanhar os alunos
- Disciplinar os alunos
- Realizar atividades gerais, extraclasse. (QUADROS, 2004, p.60-61).

Vieira (2007) faz a coleta de várias narrativas de Professores-Intérpretes da Língua de Sinais (P-ILS), assim denominados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e nos estados de Santa Catarina e Paraná.

As narrativas foram apresentadas por professores com formação em Pedagogia e todos os recortes ilustrativos das mesmas foram extraídos da obra de Vieira (2007).

[...] *eu não sabia qual era a minha função na sala de aula. Fazia de tudo! Interpretava pro surdo, ajudava cuidar dos alunos, aplicava prova, fazia temas, auxiliava os outros alunos [...]* as escolas adoram as salas que têm Intérprete, pelo menos lá no interior é assim, eles adoram! Porque é uma professora a mais na sala de aula. Alguém que está ali para ajudar a organizar. E acho que ainda continua, o Intérprete é que vai buscar o giz, o Intérprete que apaga o quadro, é o Intérprete que acalma os alunos, que os organiza para a educação física, para a próxima aula, é desse jeito! (P-ILS2, p. 67, grifo nosso).

Em sua pesquisa, Vieira identifica duas Intérpretes que não aceitam usar o termo Professor-Intérprete para suas respectivas funções.

Para demarcar essa opção, a pesquisadora usa a seguinte codificação: **aP-ILS**. Vejamos algumas falas dessas Intérpretes.

[...] sei das grandes dificuldades de interpretar para alunos de Ensino Fundamental nas escolas inclusivas, mas eu sempre falo que eu interpreto as aulas e não é minha responsabilidade explicar nada para o aluno surdo. Sou Intérprete, como não traduzo nada por escrito, minha prática é de interpretação da Língua de Sinais para o português oral e quando o aluno/a quer falar, que é muito raro eu interpreto ele/a para o professor. Mas não é fácil sala de aula, mas sei que meu trabalho é diferente do professor, não tem nada a ver o tal de professor Intérprete [...] (faz cara de desaprovação para essa nomenclatura) (**aP-ILS/6**, p. 42)

Ah [...] tenho uma ótima para falar! (**aP-ILS6** faz uma careta) Quando estava interpretando a aula, porque eu não explico, tenho formação de professor/a mas minha prática é de Intérprete, era muito difícil e ainda é exercer meu trabalho como Intérprete. Um dia eu interpretando a aula para o/a surdo/a a professoro/a veio me perguntar como é que eu explicava todo conteúdo só com as “mãozinhas” que os “surdos-mudos” vendem com chaveirinho. Nossa [...] fiquei passado/a com aquele discurso. Primeiro falei que eu não explicava, eu fazia a interpretação simultânea, mesmo sendo muito difícil eu fazia. Segundo não usava só as “mãozinhas” que o nome é alfabeto manual e ele é só um apoio para a Língua de Sinais e não era surdo mudo, somente surdo porque eles falam e blá, blá, blá [...] E o/a professoro/a então me olhou, ah! Então temos uma língua diferente aqui? Que bom, alguém vai fazer a ponte para mim, se tu não explica como é então? Tu dá dicas? Ajudas? Então disse, seria bom conversarmos na sala dos professores, os alunos estão em atividades e é antiético de minha parte ficar conversando na sala de aula e o aluo/a surdo/a quer falar com você. Ah, é mais fácil você interagir direto com ele, é mais rápido. Aiaiaiai [...] fui obrigado/a a responder, olha professor/a, a responsabilidade em explicar e ensinar é sua, não minha [...] (**aP-ILS/6**, p. 44)

[...] minha função é mediar de uma língua pra outra o que o professor tá passando, fala, e eu to traduzindo pra Língua de Sinais pro aluno/a entender a mensagem, receber a mensagem, isso acontece muito, agora eu acho assim, quando digo direção, diretora eles falam assim, que agora estão começando a entender, mas essa pessoa que eu tive a discussão, não ficou claro, ela acha que eu sou professor/a [...] se ele/a deixa de fazer trabalho ou prova, ou ainda falta a aula é problema dele/a, não é meu. Eu sou Intérprete! (**aP-ILS/4**, p. 42)

Ser professor-Intérprete?!?!?! Olha só, como ser “professor-Intérprete” é o que eles querem! Ser Intérprete dentro da sala de aula e ao mesmo tempo ser professor. Ficar interpretando, sendo professor, fazer milagre! Você acaba ferindo o papel do Intérprete em alguns momentos. No meu caso não porque eu tenho uma postura um pouco, brabinha (risos!). É assim, é assim, entendeu? Se não quer, ache um que faça tudo pra ti! Eu não [...] existe aqui a mediação mesmo! (**aP-ILS/4**, p. 59)

Essas narrativas aproximam-se das ideias defendidas por Góes (2011, p. 83): “É importante esclarecer que a atuação do profissional Intérprete quando na esfera educacional é técnica e pedagógica, mas a sua ação pedagógica é pautada no processo de tradução e não de ensino como alguns imaginam”. Em referência à função do Intérprete Educacional, Morais et al. (2013, p. 429) corroboram:

Ainda que o Intérprete de Libras seja professor, quando adentra a sala de aula na função de Intérprete educacional, deve primar pela ética servindo ao surdo apenas como ponte linguística para que a comunicação se dê entre o estudante e os demais personagens no ambiente educacional; se o professor apresenta limitações em relação aos conteúdos, domínio de classe ou perfil geral, não cabe ao Intérprete tomar o estudante surdo, ou a turma para si.

As incógnitas relativas às atribuições do IE são evidentes no ambiente escolar, assim como ilustra a situação descrita a seguir.

O professor encontra a Intérprete no corredor e pergunta: *Por que a aluna X faltou à aula hoje?* A Intérprete responde que não sabe e que mesmo que soubesse não poderia dizer. O professor solicita então: *Diz pra ela pegar o livro Y, capítulo Z para apresentar seminário daqui duas semanas.* A Intérprete responde que infelizmente não pode repassar esta informação: *Será que a senhora não tem o e-mail dela, talvez algum colega tenha, não vou encontrá-la e, além disso, os Intérpretes não podem repassar informações quando as duas partes interessadas não estão presentes. Por favor, compreenda, não é meu papel.* Embora o comportamento acima descrito pareça antipático, são estas as respostas adequadas de um Intérprete. (LEBEDEFF; SANTOS; SILVA, 2014, p. 84, grifo nosso).

Após uma pesquisa desenvolvida em escolas públicas de Ensino Fundamental, Kelman (2005) traça onze atribuições do Intérprete Educacional em sua tarefa cotidiana de realizar um trabalho em conjunto com o professor, o que configura, de certo modo, uma docência compartilhada. Consideremos essa prerrogativa e alguns excertos das falas de duplas formadas por Intérpretes e professoras regentes, extraídos dos estudos de Kelman (2005).

1 – Ensinar Língua Portuguesa como segunda língua

[...] *Em todas as aulas de português, tiro eles para conseguir um mínimo de rendimento. Dentro de sala de aula com ouvinte não dá.* (Dupla 6, p. 27, grifo nosso).

2 – Ensinar Língua de Sinais para surdos

[...] *Eu sei que eu não sou a pessoa adequada para isso. Seria uma professora surda, adulta, formada em magistério, na escola, para passar, para eles crescerem na língua deles. Mas enquanto isso não acontece, a gente também não pode deixar eles limitados na língua deles [...].* (Dupla 6, p. 27, grifo nosso).

3 – Ensinar de Língua de Sinais para ouvintes

Eu ensino LS para a turma, assim uns 15 minutinhos por dia [...]. Agora aqueles que sabem LS, uns oito ou nove. (Dupla 6, p. 27, grifo nosso).

4 – Adequação (omissão) curricular

Quanto ao currículo, é igual, mas às vezes omito certas informações que não têm nada a ver, como sílaba tônica ou tempo de verbo. (Professora Intérprete da Dupla 8, p. 28, grifo nosso).

5 – Participação no planejamento das aulas

Na Dupla 4, a professora Intérprete diz: *Tem que ter planejamento muito bem feito. O planejamento deve ser feito juntas, para que identifiquem as prioridades, troquem ideias. Tem que ter afinidade, interesse e entrosamento.*

Mas mostra que existe certo conflito no processo de liderança no que se refere ao planejamento:

O professor regente não aceita determinados procedimentos de trabalho, como adaptações e o professor especializado não tem autonomia. (p. 28, grifo nosso).

6 – Integração entre professora regente e professora Intérprete

Na Dupla 1, a professora regente afirma: *É como um casamento. Duas pessoas ocupando o mesmo espaço. É delicado.* (p. 28, grifo nosso).

7 – Orientar habilidades de estudo dos alunos surdos

Até ensinar a copiar do quadro eu ensino, um deles chegou aqui sem saber. (Dupla 6, p. 29, grifo nosso).

8 – Estimular a autonomia do aluno surdo

Professora regente da Dupla 1: *Ele tem que saber que assim como eu exijo do ouvinte, eu também exijo dele. Eu não trato diferente [...].* (p. 29, grifo nosso).

9 – Estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes

A professora Intérprete da Dupla 6: *Volta e meia eu peço para um aluno ouvinte explicar em LS para o colega surdo que está sentado a seu lado o que eu acabei de falar. Assim eles perdem a vergonha de se comunicar. E eu ajudo se ele tem dificuldade* (p. 29, grifo nosso).

10 – Comunicação multimodal

Professora regente da Dupla 3: *Se eles não conhecem o sinal, nem a palavra, aí é desenho, mímica, teatro. Tudo que se possa oferecer para ele entender o significado daquela palavra.* (p. 29, grifo nosso).

11 – Promover a tutoria

Professora Intérprete da Dupla 6: *Quando a minha colega falta eu faço muito trabalho assim. Peço para um surdo ajudar o outro enquanto eu explico para os ouvintes.* (p. 29, grifo nosso).

As falas deixam transparecer ideologias marcadas associadas a incertezas. Dessa forma, sentimos necessidade de recuperar as narrativas coletados por Vieira (2007), porém com o olhar das entrevistadas, voltado à função de Professores-Intérpretes.

[...] a nomenclatura Professor-Intérprete cria confusões de papéis, essa nomenclatura existe por causa de um documento [...] Dentro da minha escola tem uma pessoa que não é professora que se diz só Intérprete não levanta uma palha, se o aluno pergunta 3X8=, ela pergunta para professora, não responde. Puxa, não custa nada responder que é 24. Em prova uma questão sobre a burguesia, dê um feedback. Ela não, não dava um retorno. (P-ILS/1, p. 62).

[...] Dependendo da metodologia do professor eu tinha uma maneira de trabalhar. Se professor utilizava uma metodologia voltada mais para os alunos ouvintes, você era obrigada a explicar o conteúdo! E eu sou professora! [...] escola me chama de professor-Intérprete e me identifico 100%! (P-ILS/2, p. 70).

[...] a todo momento, a gente é pressionado(a) pela escola, pela direção da escola, pelos professores, pelos alunos. Eles falam: pô, vai lá e ajuda ele(a), ele(a) não sabe, não tá entendendo! Aí a direção vem e diz: Porque que ela (aluna) não veio hoje? Por que o(a) tua/teu aluno(a) não veio? Qual a nota dele(a)? A todo momento, a

gente é pressionado(a) e a gente acaba entrando nessa onda [...] porque enche também! [...] acabo incorporando a função do professor por causa da escola. Não quero tá brigando com todo mundo a todo tempo. E eu também sou educadora, minha formação é na educação [...]. (P-ILS/3, p. 70).

Tendo em vista essas considerações, muitas vezes, opostas e geradoras de conflitos para os IEs, percebemos o quanto é necessário fomentar a reflexão para o fortalecimento dessa categoria. Apenas cursos de formação não dão conta de discussões que promovam reflexões, pois, é na prática diária, que nos confrontamos com especificidades próprias do ambiente escolar e que exigem do IE abordagens distintas. Sendo assim, tomar conhecimento do ponto de vista e das concepções assumidas por este profissional é imprescindível para que possamos chegar a um consenso quanto às atribuições e envolvimento dos IEs no ambiente escolar.

Conforme mencionamos, o Intérprete fica, no mínimo, um ano com o estudante Surdo e com o mesmo grupo de professores. Todavia, no ano seguinte, outro Intérprete pode trabalhar com o estudante e com esse grupo de professores. Nesse caso, ao adotar uma postura diferente do IE anterior, conflitos podem surgir. Do mesmo modo, esses conflitos podem ser evitados se entre os profissionais existir a prática de discussão e análise sob uma linha norteadora. Assim, de acordo com Fernandes (2003, p. 85), é inegável que:

O roteiro e os caminhos de atuação em sala de aula devem ser interativos não apenas no que se refere ao aluno e ao professor, mas inclui o Intérprete, visto que ele não é apenas um elemento facilitador de comunicação, mas a chave para que a comunicação se estabeleça. Assim, é necessário que sua parceria com o professor seja consistente o suficiente para que os objetivos sejam alcançados.

Neste cenário que ainda está se constituindo, destacamos a importância dos recortes das falas aqui apresentados, uma vez que o propósito é o de identificarmos as percepções dos IEs em se tratando da compreensão do seu papel no ambiente escolar e, em decorrência dessas percepções, propormos uma formação para os ILS, principalmente, para os que atuam como IEs. Essa proposição é resultado de nossas inquietações, reflexões, ponderações, descobertas, manifestações, associadas à repercussão da profissão e das atribuições do IE; o motivo, portanto, desta escrita.

3.2 A BUSCA DE RESPOSTAS ÀS INQUIETAÇÕES

Na busca por respostas às nossas inquietações, muitas pesquisas foram realizadas na área, com o intento de descobrirmos as produções dos últimos 10 anos - 2007 a 2017. No

portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao lançarmos a palavra-chave: Intérprete de Libras, encontramos 77 resultados no formato de artigos, livros e teses na área. No entanto, ao usarmos o descritor: Intérprete Educacional de Libras, foram apontados 64 resultados; destes, somente 19 teses e nenhuma dissertação.

Ressaltamos que alguns trabalhos foram produzidos em período aquém do intervalo mencionado, bem como, em muitos dos trabalhos ilustrados, o foco não corresponde ao Intérprete Educacional de Libras; em alguns, ele é apenas mencionado devido à sua participação na pesquisa como mediador de conversa entre Surdos e o pesquisador. As teses, de modo especial, tratam da inclusão do Surdo e da relação entre professor e Surdo, situações em que a presença do Intérprete é necessária, exclusivamente, para realizar a comunicação. Entre as publicações, destacamos a pesquisa de pós-doutorado, intitulada “Revisão sistemática e meta-análise das pesquisas sobre atividades de Intérpretes Educacionais em escolas inclusivas”, de autoria de Neiva de Aquino Albres. Para difundir os resultados de sua pesquisa, em fevereiro de 2018, a autora desenvolve uma página no site da UFSC.

A compilação de dissertações e teses é disponibilizada por Albres na página denominada “Intérprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa – UFSC”. O resultado de sua pesquisa vem ao encontro da nossa e dos nossos anseios. O Banco de Dados da referida página, é composto de Dados – Dissertações e Dados – Teses, sendo que até a data de 30 de abril de 2018 não havia nenhum trabalho registrado no item Dados - Dissertações e em Dados- Teses a pesquisadora já havia registrado trinta e cinco (35) trabalhos, do ano de 2004 a 2016, desta forma aproveitamos as que não foram contempladas na pesquisa da CAPES e as que estavam dentro do período desejado para nossa pesquisa. Muitas dessas teses foram disponibilizadas no próprio repositório institucional da UFSC a fim de facilitar o acesso.

Com a finalidade de encontrarmos dissertações, avançamos nossa busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com o descritor Intérprete Educacional de Libras, como “título”, localizamos somente 01 dissertação produzida em 2015. Ao selecionarmos esse mesmo descritor, porém como “assunto”, encontramos 01 dissertação produzida em 2014. Ainda, com esse mesmo descritor, ao selecionarmos “resumo em Português”, foram apontados 44 resultados. Importante ressaltarmos que muitas das dissertações apenas citam as palavras Libras ou Intérprete, pois o foco concentra-se em outra área, diferentemente dos objetivos que delineamos para este estudo.

Realizamos, portanto, 03 abrangentes pesquisas em meio eletrônico e, concomitantemente a isso, organizamos um quadro com as dissertações e teses que contemplam de alguma forma, o nosso foco de pesquisa e acrescentamos a esse quadro as três

(3) dissertações e uma (1) tese citadas nesta pesquisa. O quadro considera o ano de publicação, o título e o autor e se encontra no Apêndice A.

Após um minucioso levantamento, verificamos um aumento crescente de dissertações e teses publicadas a partir do ano de 2010. Isso se justifica, certamente, pela aprovação da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a qual regulamenta, como já explicitamos, o exercício da profissão. Ainda podemos considerar como um dos fatores propulsores do aumento de produções, o progressivo número de Surdos que têm assumido sua identidade, e, por extensão, ocupam espaços na sociedade, exercem seus direitos como cidadãos e buscam formação educacional, sendo que este último fator diz respeito à nossa pesquisa e provoca o surgimento de questionamentos na área.

As dissertações e teses selecionadas em nossa pesquisa abordam, principalmente, as seguintes temáticas:

- a) inclusão e o estudante Surdo;
- b) oposição Surdo/ouvinte;
- c) atuação do Intérprete de Libras;
- d) presença do Tradutor/Intérprete em sala de aula;
- e) limites e possibilidades deste profissional;
- f) formação para o Intérprete Educacional;
- g) professor? Intérprete?

Tais temáticas, além de contribuir para o desenvolvimento de nossa pesquisa, fomentam discussões na área. Ao colocar em evidência os estudos pesquisados, faremos uso da nomenclatura usada por cada autor(a) ao se referir ao Intérprete.

Vieira (2007), em sua dissertação de Mestrado, apresenta-nos uma realidade vivida pelos profissionais dos estados de Santa Catarina e Paraná, nos quais o cargo é de professor-Intérprete, uma nomenclatura que desperta a reflexão e, de certo modo, influencia a prática dos profissionais na Educação de Surdos. Contudo, a autora esclarece que a discussão deste termo e suas possíveis atribuições não se limitam a estes estados, pois, em todo país, a indagação relativa às atribuições do Intérprete, no ambiente escolar, é crescente.

Como instrumento de pesquisa, a referida autora faz uso de entrevistas narrativas, com o intuito de entender o que prevalece nesse ambiente: a função de professor-Intérprete como a nomenclatura do quadro de pessoal nestes estados estabelece ou a função de Intérprete. No decorrer de sua pesquisa, encontra posicionamentos bem diferentes, o que enriquece e abre possibilidades para discussões que, ainda hoje, mais de dez anos depois, ainda não há um discurso comum entre os profissionais ILS.

Salientamos que a pesquisa de Vieira é realizada antes da Lei que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras (2010) e, mesmo após tanto tempo, verificamos que o questionamento trazido pela autora “Afinal... professor ou Intérprete?” ainda se mantém sem uma resposta precisa e, igualmente, requer muita reflexão e mais pesquisas em torno da questão.

A dissertação de Barazzutti (2012) apresenta-nos o “narrar-se surdo” por meio de diversos materiais produzidos pelo olhar Surdo e cruza essas experiências e narrativas com diversos pensadores, entre eles, Foucault, para mostrar o território de oposição que o Intérprete de Língua de Sinais convive diariamente.

O grande questionamento da pesquisa de Barazzutti é “Como romper com a oposição entre surdos e ouvintes, a partir da figura do Intérprete de Língua de Sinais?” Em busca de respostas, a autora faz uso de revistas da FENEIS, de dissertações, livros e informações obtidas em cursos.

O ILS se apresenta, nesse território conflituoso, como possível conciliador entre estes dois mundos: dos Surdos e dos ouvintes. Com base no conceito de territorialização e desterritorialização, fundamentado por Deleuze e Guattari, a pesquisadora proporciona a reflexão da desconstrução da oposição Surdo/ouvinte, em virtude do ILS possuir forte envolvimento com a comunidade Surda. Sendo assim, sinaliza que o rompimento dessa oposição perpassa pela desterritorialização do ILS e pela compreensão deste, juntamente com o Surdo de que é possível por um fim às categorias opostas, uma vez que compartilham o mesmo território.

Além dessas dissertações de Mestrado, selecionamos as teses de Doutorado de Martins (2013), Pieczkowski (2014), Santos (2014) e Silva (2012 /2016).

A forte presença da docência na atuação do ILSE – Intérprete da Língua de Sinais Educacional é apresentada por Martins (2013), na abordagem “Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do Intérprete de Língua de Sinais Educacional”. De acordo com a pesquisadora, não há neutralidade no ambiente de ensino e em se tratando de inclusão escolar, o Intérprete é quem assume a função de mestre.

A pesquisa de Martins tem seu foco nos tipos de mestria, apresentados por Foucault, em sua obra “A Hermenêutica do Sujeito”, que resume a aula proferida por Foucault no Collège de France. Por meio da obra, a autora analisa e relaciona-a à função do ILSE. Ao longo da pesquisa, a estudiosa aponta inúmeros fatores que levam o Intérprete à função de mestre, haja vista que é comum o professor não dominar a Língua de Sinais. Isso acarreta uma

problematização quanto à formação do Intérprete e à ausência de vínculo do professor com o aluno Surdo.

Apesar disso, consoante aos estudos de Martins, após vasta análise da maestria na atuação do ILSE e, por extensão, do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE), o profissional passa a ser considerado Mestre Intérprete de Língua de Sinais Educacional (MILSE), efetivando, dessa forma, seu compromisso com o ensino e com a formação dos alunos Surdos.

Pieczkowski (2014), em sua tese, aborda e convoca os docentes da Educação Superior a refletir sobre os desafios provocados pela presença dos estudantes com deficiência na prática pedagógica. Estabelecendo relações com o pensamento de Foucault, a pesquisadora explora o tema inclusão por intermédio dos conceitos de governamentalidade, normalização, discurso e subjetivação, entre outros.

A partir das narrativas com docentes da Educação Superior, que atuaram ou estavam atuando com estudantes com deficiência, a autora comprova que, ao receber esses estudantes, a prática docente muda, provocando diferentes sentimentos nos docentes e, em decorrência disso, diferentes ações. Logo, repensar sobre o papel de docente e sobre a prática pedagógica comprometida com a inclusão é, com certeza, um desafio.

Dentre os vários recortes das narrativas presentes na pesquisa de Pieczkowski, os quais oportunizaram análise e reflexão durante nossa escrita, percebemos que, na visão de muitos docentes, a função desempenhada pelo Intérprete Educacional ainda suscita dúvidas quanto às suas reponsabilidades e à sua ética profissional em um ambiente compartilhado, o que vem ao encontro de nossa pesquisa.

Além disso, a autora convida-nos a refletir sobre o ingresso de um número, cada vez maior, de pessoas com deficiência na Educação Superior. Não obstante, mais importante do que essa constatação é a qualidade da permanência desses estudantes no meio acadêmico e, mais ainda, a atuação no mercado de trabalho após a conclusão do curso superior.

Santos (2014), em sua tese, faz a exposição de discussões sobre “O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações”. Ao focalizar o ato interpretativo que envolve a Língua Brasileira de Sinais, ancorada em Bakhtin, a pesquisadora convida-nos a analisar e refletir a respeito do que está além dessa interpretação. Com o propósito de obter resultados desejados, observa e filma a atuação de quatro IEs dos anos finais do Ensino Fundamental, selecionando nove episódios para aprofundar seus estudos.

A pesquisadora transcreve os episódios e, em alguns momentos, utiliza sua própria imagem como demonstrativo de preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa. Dessa

forma, demonstra as escolhas realizadas pelos IEs ao repassarem as narrativas dos professores.

Muitos foram os apontamentos relacionados aos IEs, apresentados por Santos, desde a criação de sinais à explicação destes para uma melhor compreensão por parte do estudante Surdo; a conexão entre a narrativa do professor e a interpretação, isto é, o envolvimento na temática; o uso da tradução intralinguística; as iniciativas de detalhamento de conceitos e explicações enunciadas pelo professor na modalidade oral/mental, não dispondo do aspecto visual, entre outros. Contudo, os episódios também apresentam alguns pontos que devem ser revistos pelos IEs, tais como: omissões de informações; erros na soletração de termos importantes, em virtude de escrita na lousa; acréscimos às explicações dos professores que, de certa forma, causam omissões à explicação integral do professor, entre outros.

Em sua pesquisa, Santos afirma que todo profissional se encontra em processo de construção do conhecimento, por isso o erro, durante as interpretações, faz parte do referido processo. No entanto, para um melhor desempenho dos IEs, seria interessante que estes tivessem acesso ao planejamento das aulas com antecedência para poderem refletir sobre as técnicas adotadas, pesquisar sobre os conteúdos que não são de seu domínio, principalmente, em relação à Língua Portuguesa. Segundo a autora, esses aspectos devem, equitativamente, ser tratados em cursos de formação, incluindo a boa relação entre professor e Intérprete.

Para além do ato interpretativo, ao concluir sua pesquisa, a autora constata a incompatibilidade da neutralidade em sala de aula, pois os IEs realizam escolhas, fazem criações e construções a todo o momento, assumindo, assim, a posição de coautor das narrativas dos professores.

Para completar a seleção de teses, colocamos em evidência a pesquisa de Silva (2012/2016), ao abordar “O lugar do Intérprete Educacional nos processos de escolarização do aluno surdo”, tencionando as possibilidades e limites na atuação. Para tanto, a pesquisadora faz uso dos estudos de Bakhtin e dialoga com muitos pesquisadores da área da interpretação da Língua de Sinais, bem como com autores que trazem contribuições sobre desenvolvimento humano e aprendizagem.

As observações ocorrem nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, são realizadas conversas com os IEs, professores, alunos Surdos e demais envolvidos, a fim de averiguar como se dá a relação entre os mesmos no espaço escolar. Também são consideradas ações praticadas nos momentos de observação. Diferentes situações são constatadas e coletadas pela pesquisadora, desde um sentimento confortável devido à presença do IE até comentários a respeito desse profissional como alguém que não se pode contar sempre. A

inclusão, em muitos momentos, é questionada, pois, na escola-campo, não há Intérpretes para todos os alunos. Isso posto, há tensão entre os envolvidos.

Silva argumenta, em sua tese, que a atuação do IE depende muito dos recursos que o mesmo utiliza, bem como da metodologia adotada pelos professores. Destaca que, na escola, o Intérprete não permanece o tempo todo com o estudante Surdo, pois é preciso atender a outros estudantes Surdos.

A autora finaliza sua pesquisa com os seguintes apontamentos reflexivos: questões pedagógicas são essenciais na composição da formação do IE; ser professor não é função do Intérprete; o conhecimento do conteúdo é de grande valia no momento da interpretação, pois este fator permite que, de fato, ocorra a aprendizagem do aluno; as condições de trabalho devem dar garantia de permanência do IE em uma mesma turma, sem deslocar-se para atender a outros estudantes; o bom relacionamento entre os envolvidos, no ambiente escolar, assegura a eficácia do aprendizado.

Diante da exposição de pesquisas selecionadas, inferimos que o tema Intérprete Educacional ainda instiga a realização de novas pesquisas, pois as incumbências relativas à atuação profissional são fortemente tensionadas no ambiente escolar. No que tange à relevância das pesquisas da área, convém destacarmos o pensamento de Albres (2012, p. 25):

O processo de pesquisa é um entrelaçar de discursos, dos textos lidos de teóricos com conceitos que vão sustentar a análise, dos textos de outros pesquisadores que já se debruçaram sobre objetos mesmos ou próximos que o seu, das discussões provindas com seus pares e com o orientador, ao mesmo tempo em que o aluno (pesquisador-aprendiz) se embrenha no campo, vai à coleta/construção de dados.

Ao considerarmos a necessidade de novas pesquisas, depreendemos que a ação de nos debruçarmos em diferentes materiais, além de agregar conhecimentos, desperta questionamentos para novas reflexões. No caso do Intérprete Educacional de Libras, há muito a se discutir, devido à complexidade que envolve o trabalho desse profissional, conforme corrobora Perlin (2006, p. 138), ao se referir ao redimensionamento do papel e da atuação do ILS:

Se reduzíssemos o ILS ao ato de tradução, teríamos que encobrir uma gama dimensional de significantes e significados. Quanto mais se reflete sobre a presença do ILS, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os ILS são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

Nossa pesquisa, portanto, vai ao encontro da ânsia de preenchimento de uma lacuna ainda existente em relação à identidade do ILS, haja vista que estamos no ano de 2018, e as últimas pesquisas datam de 2012. Transcorridos, praticamente seis anos, muitos profissionais se formaram e estão atuando, bem como muitas pessoas interessadas buscam essa formação, pois, cada vez mais, há esse chamamento devido à inclusão de estudantes Surdos em escola comum. Todavia, será que esses IEs já desenvolveram um pensamento que os identifique enquanto categoria profissional? Será que há um consenso entre esses profissionais quanto à atuação no ambiente escolar? Questionamentos que geram apreensão e, por essa razão, tornam esta pesquisa de grande relevância à área educacional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] uma tal investigação, para ser educacional, não deve ser feita com o objetivo prioritário de servir a valorização curricular de quem quer que a faça; ela deve, antes de mais, visar ter, a curto ou a médio prazo, um efetivo impacto nos mais diversos domínios em que o fenómeno educativo esteja formal ou informalmente presente. A verdadeira razão de ser desta investigação tem de ser os desafios e os problemas que se colocam a todo o melhoramento e transformação da educação.

(AMADO, 2014, p. 419)

Como mencionado por Amado, os desafios e problemas encontrados e/ou vivenciados em âmbito educacional movem o pesquisador à busca de respostas. Sendo assim, a finalidade de qualquer pesquisa é a de aproximar o pesquisador à realidade a ser investigada, a fim de compreender como um determinado problema se apresenta e se desenvolve.

A pesquisa científica é uma investigação aprofundada, organizada e segue regras, pois sua relevância é de interesse acadêmico e social. Desse modo, a partir dela, novas inquietações podem surgir.

A investigação realizada em uma pesquisa científica necessita do desenvolvimento de procedimentos que levem o pesquisador à obtenção de respostas e a resultados referentes à indagação que permeia um problema inicial. Ou seja, é a pergunta que leva o pesquisador a percorrer um longo e planejado percurso para o encontro de respostas. Estas devem ser explicitadas claramente para que a pesquisa alcance êxito e apresente contribuições eficazes tanto aos envolvidos quanto a diferentes esferas sociais.

Com impacto expressivo, a pesquisa nos desacomoda e nos instiga a buscar uma visão além do que aparentemente podemos ver, bem como a buscar respostas teóricas e práticas, além de nos certificar de que, na investigação, “[...] a complexidade do pensamento e a complexidade do real devem alimentar-se mutuamente”. (AMADO, 2014, p. 63). É dessa maneira que o percurso metodológico se desenvolve com mais interesse e intensidade, na certeza de que um determinado assunto não se esgota em uma única pesquisa; ao contrário, abre possibilidades para novas inquietações, novas investigações, enfim, novas pesquisas.

Diante das atuais discussões acerca da inclusão escolar do sujeito Surdo e devido à nossa vivência profissional como Intérprete Educacional de Libras e professora de Letras – Língua Brasileira de Sinais, como já assinalamos, surge a inquietação que origina o problema desta pesquisa: Como o Intérprete Educacional percebe seu papel na sala de aula regular? E como ele atua?

Para Minayo (1994, p. 17), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Sob essa perspectiva e com a intenção de colaborar para futuras discussões em torno deste tema e, principalmente, de escutar as vozes de quem, no dia a dia, vive as experiências de IE, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que pode ser explorada por meio de análise interpretativa.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa oportuniza ao pesquisador descobrir e compreender detalhes, significados, particularidades únicas dos envolvidos e experiências, além de subjetividades. Esta pesquisa não se preocupa com dados estatísticos ou com mero apontamento de números; pode até usá-los com o intento de ilustração ou demonstração de algo, uma vez que não corresponde ao seu foco principal, conforme assevera Amado (2014, p.419):

[...] em grande parte, a investigação qualitativa assenta nesta ideia central: a de dar ‘voz’ às pessoas que se disponibilizam para colaborar (de diferentes modos e diferentes graus) com o(s) investigador(es), o que se traduz, afinal, numa ‘outra’ perspectiva de ‘ciência’, assente em exigências éticas específicas (de que sobressai o respeito pela vida e expressão do ‘outro’), e numa relação interpessoal que convoca o individual e o coletivo, o local e o universal, o pessoal e o político.

Contemplando essa abordagem, oito entrevistas são realizadas, descritas no item público-alvo.

4.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Com o objetivo de melhor compreendermos o eixo norteador da pesquisa qualitativa, optamos pelo caráter descritivo-interpretativo, concentrando o foco central nas falas, percepções, características, identidades, cultura, subjetividades, bem como nas relações interpessoais dos sujeitos entrevistados. Assim, procuramos colocar em evidência o pensamento de Gaskell (2002, p. 68): “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

4.3 CAMPO DE PESQUISA E PÚBLICO-ALVO

O campo de investigação envolveu Intérpretes de Língua de Sinais, atuantes na área educacional, denominados, em nossa pesquisa, como Intérprete Educacional (IE). A delimitação do número de entrevistadas¹⁹ correspondeu a 08 IEs pelo fato da pesquisa ter sido realizada, quase que em sua totalidade, no município de Erechim, RS e por não contarmos com número além de profissionais atuantes. Apenas uma das entrevistadas atua, exclusivamente, em um município vizinho; mesmo assim, no período da pesquisa, realizava curso de capacitação em Erechim. Convém destacarmos, desse modo, que algumas das IEs entrevistadas, além de atuarem no campo educacional no município de Erechim, também exercem a função em outros municípios próximos devido ao escasso número de profissionais capacitados e habilitados. Por conseguinte, contemplamos, na seleção dos participantes, a atuação no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, em Cursos Profissionalizantes e na Graduação.

De acordo com o objetivo geral de identificar e analisar as percepções de Intérpretes Educacionais, quanto ao seu papel na sala de aula regular, o público-alvo assim foi composto:

- a) 04 Intérpretes Educacionais e com formação profissional;
- b) 02 Intérpretes Educacionais em processo de formação profissional;
- c) 02 Intérpretes de Língua de Sinais não atuantes em contexto educacional e em processo de formação²⁰.

4.3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A caracterização das 08 Intérpretes entrevistadas leva em consideração a atuação voluntária e profissional, o motivo de escolha pela profissão e a formação das mesmas, descrita a seguir.

4.3.1.1 Atuação como Intérprete voluntária

- a. mais de 15 anos de experiência como voluntária: 03 Intérpretes;

¹⁹ A referência à palavra “entrevistada(s)” se dá pelo motivo de não haver profissionais homens Intérpretes de Libras e nem IE no município e nem nos arredores de Erechim. Sendo assim, ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, faremos menção ao gênero feminino.

²⁰ Não podemos denominá-las Intérpretes Educacionais, pois as mesmas estão em processo de formação, e o curso abrange todas as áreas de atuação do Intérprete - Curso de Capacitação Profissional: Tradutor e Intérprete em Libras-Português, promovido por uma instituição privada do município de Erechim.

- b. entre 02 a 06 anos de experiência: 03 Intérpretes;
- c. 01 ano ou menos tempo de experiência: 02 Intérpretes.

4.3.1.2 Atuação como Intérprete profissional

- a. mais de 10 anos de experiência: 1 Intérprete;
- b. entre 05 a 08 anos de experiência: 03 Intérpretes;
- c. 03 anos para menos tempo de experiência: 04 Intérpretes.

4.3.1.3 Motivo da escolha da profissão

Os seguintes aspectos foram considerados neste item: presença de Surdo na família; influência de amigos Surdos; motivos religiosos; influência de profissionais da área, entre outros.

Das respostas obtidas, podemos elencar:

- a) Surdo na família: 04 Intérpretes, 02 dessas acrescentaram, também, motivos religiosos;
- b) influência de profissionais da área: 01 Intérprete;
- c) influência de amigos Surdos, motivos religiosos e influência de profissionais da área de forma concomitante: 01 Intérprete;
- d) outro(s) motivo(s): 02 Intérpretes.

4.3.1.4 Formação

Além do Curso de Capacitação de Intérprete de Libras, as entrevistas possuem em sua formação:

- a. Especialização na área: 03 Intérpretes;
- b. Prolibras: 02 Intérpretes;
- c. Graduação em diferentes cursos: 01 Intérprete;
- d. Especialização em outra área: 01 Intérprete;
- e. Curso de Capacitação de Intérprete de Libras em andamento: 01 Intérprete.

4.4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Como subsídio às análises e reflexões, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio de leituras e fichamentos de livros, periódicos, artigos científicos, associada à pesquisa documental, com recortes de leis, jornais e revistas.

4.5 PESQUISA DE CAMPO

Após a apropriação de conhecimentos, partimos para a próxima etapa da pesquisa, configurada como pesquisa de campo. Essa etapa permitiu-nos uma real aproximação com o público-alvo, pois, como define Gonsalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Por intermédio da pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de contato direto com o público-alvo, o que foi de grande valia à análise e interpretação dos dados obtidos pelas entrevistas semiestruturadas.

4.6 COLETA DE DADOS

Quanto à estrutura, as entrevistas caracterizam-se como semiestruturadas, em virtude de permitirem uma maior flexibilidade na confirmação ou aprofundamento dos dados, bem como combinação de perguntas abertas e fechadas. Apesar disso, em hipótese alguma, as entrevistas foram improvisadas; ao contrário, preparamo-nos previamente, com clareza do que pretendíamos, isto é, com as perguntas definidas e organizadas em nossa mente para que, no momento da entrevista, pudéssemos manter o foco nas pessoas entrevistadas, atendo-nos às colocações, associações realizadas e às reações. Para Amado e Ferreira (2014, p. 208), as entrevistas semiestruturadas englobam questões que “[...] derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Para obtenção de maiores detalhes, todas as entrevistas, cujo roteiro se encontra no Apêndice B, foram gravadas com posterior transcrição das mesmas.

Com as entrevistas, apreendemos um aparato de informações além das falas das Intérpretes, por meio das quais o comportamento e as atitudes reveladas forneceram informações valiosíssimas para o momento da análise.

4.6.1 Cuidados éticos

A presente pesquisa foi submetida à apreciação, avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, por meio de cadastro e registro na Plataforma Brasil, sob o CAAE: 74579317.2.0000.5564. Salientamos que, no decorrer da pesquisa, referimo-nos às entrevistadas como IE1, IE2, IE3, e assim por diante, mantendo sigilo e anonimato. Ademais, as participantes foram orientadas quanto ao objetivo e procedimentos metodológicos da pesquisa, solicitando-lhes participação voluntária, firmada no documento denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, conforme Apêndice C.

4.6.2 Códigos utilizados nas transcrições

A transcrição das entrevistas representou uma oportunidade única, uma vez que a escuta aguçada foi permeada por impressões e apontamentos. Para a preservação do anonimato, bem como para identificação de terminologia específica da área, delimitamos códigos, conforme ilustram os quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Códigos referentes às pessoas entrevistadas

Códigos	Titulação
IE	Intérprete Educacional
IE 1 até IE 4	IE formadas e atuantes
IE 5 e IE 6	IE em formação e atuantes
IE 7 e IE 8	IE em formação

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quadro 2 – Códigos usados na transcrição

Códigos	Termos específicos
IE	Intérprete Educacional entrevistada
[[nome da entrevistada citada no decorrer da entrevista
[[:	nome da pesquisadora citada no decorrer da entrevista
//	nome de algum surdo a quem a entrevistada faz referência
#	nome de professores ou IEs citados durante a entrevista
§	nome de escola, instituição ou empresa citada durante a entrevista

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Chegamos a um dos pontos fundamentais da pesquisa: a análise dos dados que, por sua vez, retoma o problema basilar da pesquisa. Com os dados coletados, a análise destes foi minuciosa, considerando os detalhes presentes nas entrevistas e as ações de fazer, refazer, ler, reler continuamente. Ou seja, um momento que exigiu extrema dedicação, haja vista a interpretação dos dados à luz do marco teórico de referência, como menciona Amado e Vieira (2014, p. 299): “A questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)”.

Para a análise das narrativas das Intérpretes Educacionais, dialogamos com a teoria de Foucault e com sua reflexão fomentada na concepção de que “[...] o discurso é, ao mesmo tempo, plenitude e riqueza indefinida”. (FOUCAULT, 2008a, p.135). Diante dessa riqueza indefinida que o discurso nos proporciona, consideramos oportuna uma abordagem sobre a Análise de Discurso e sua contribuição à pesquisa.

5.1 ANÁLISE DO DISCURSO “PLENITUDE E RIQUEZA INDEFINIDA”²¹

A Análise de Discurso (AD) que adotamos nesta pesquisa baliza-se na teoria do filósofo francês Michel Foucault. Para o estudioso, a posição assumida durante o discurso constitui o sujeito, sendo que este é carregado de uma história.

No caso de nossa pesquisa, podemos ousar e afirmar que são sujeitos carregados de ecos das reminiscências, por meio das quais encontram sentido ao seu dizer, consoante palavras de Foucault (2008a, p. 144): “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...]”.

Desse modo, comprometemo-nos com a interpretação das narrativas dos IEs, com o intuito de refletirmos e captarmos os movimentos e as relações existentes no percurso que a palavra nos leva a decifrar, isto é, “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”. (FOUCAULT, 2008a, p. 55).

Como é próprio da AD, não pretendemos julgar os discursos dos IEs como corretos ou incorretos. Conscientes de que o discurso traduz subjetividade²² do sujeito, e por essa razão,

²¹ Citação referenciada por Foucault (2008a, p. 135).

não há fim em si mesmo, nem mesmo definições exatas sobre o discurso, mas sim, uma gama de possibilidades na constituição do sujeito, nossa intenção é a de compreendermos melhor o sentido e as marcas significativas de um dizer no tempo e na história. Nesse viés, é relevante considerarmos as ideias de Foucault (1996, p. 37):

[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Nessa perspectiva, pelo fato de estarmos atentos às relações de poder/saber existentes no discurso, originadas pela produção que a história nos remete, é que podemos afirmar que o discurso se constitui em algo tão complexo e, ao mesmo tempo, de uma riqueza infinita. A relação travada entre a palavra dita e os sentidos construídos configura uma luta que, nas palavras de Fischer (2003, p. 380), não é compreensível, nem mesmo compreendida linearmente.

[...] na perspectiva foucaultiana, nossas análises precisarão dar conta das pequenas lutas, das lutas por imposição de sentidos, das lutas pelo poder da palavra, num certo foco específico de relações de poder; ora, essas lutas não são verticais somente, elas existem lado a lado, por todos os lados, e não são linearmente compreensíveis ou compreendidas.

Ainda, segundo a mesma autora, embasarmos-nos pela perspectiva foucaultiana implica

[...] fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais [...]. (FISCHER, 2003, p. 385-386).

A ideia de construção/desconstrução do discurso e a abordagem explicitada por Foucault nas obras “A ordem do discurso” (1996) e “A arqueologia do saber” (2008a), motivou-nos a buscar as peculiaridades da trama discursiva, ou seja, “[...] mostrar em que

²² “[...] constituição do sujeito para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, da história da “subjetividade”, se entendermos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”. (FOUCAULT, 2004, p. 236).

sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-lo”. (FOUCAULT, 2008a, p. 157). Assim sendo, nossa posição de pesquisadoras, equivale à pessoa que “[...] dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”. (FOUCAULT, 1996, p. 28). Para fazermos valer esta prerrogativa, fizemos uso do termo “arqueologia”, uma vez que nos remete às ações de coletar e escavar, com profundidade, os discursos e os saberes (histórias) inseridos neles, um legítimo ser-saber diante da revelação das práticas discursivas dos Intérpretes Educacionais.

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 157).

Sob tal pressuposto, identificamos que toda jornada de pesquisa demanda

[...] estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços [...]. (FOUCAULT, 2008a, p.28).

Diante desse aparato a que se refere o discurso, atentamos para as falas de Intérpretes de Língua de Sinais que se inserem em um universo que não lhes pertence, por isso, desconhecido, mas para o qual sua presença é fundamental.

Em alguns casos, esse profissional não é aceito com parcimônia, como explica Perlin (2006, p. 8): “Entre os surdos, há aqueles que remetem ao Intérprete como mal necessário”. Este “mal necessário” vem carregado de uma oposição histórica, vivenciada e sofrida pelos Surdos, de acordo com o exposto neste estudo, relativamente à história do Surdo e à cultura ouvintista.

Como os discursos são narrados pela própria vivência das IEs, sentimos a necessidade de perceber o que vai além das simples palavras proferidas, pois, como descreve Foucault (2008a, p. 55): “[...] discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (grifo do autor).

5.2 AGRUPAMENTOS TEMÁTICOS

Para análise dos dados obtidos nas entrevistas, fizemos uso das “lentes” foucaultianas e definimos 05 agrupamentos temáticos para realizar a AD, tendo em vista a busca de respostas confluentes das entrevistadas aos agrupamentos elencadas, a partir do embasamento de Foucault (1996, p. 70):

A análise do discurso [...] não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante [...]

Na sequência, explicitamos os 05 agrupamentos que emergiram na interpretação dos dados.

5.2.1 Agrupamento Temático 1: A presentificação da verdade e da norma nos discursos

Este agrupamento está relacionado diretamente à história de vida das entrevistadas, à construção do conhecimento permeado pelas influências externas e ao tempo histórico. Levando em conta esses aspectos, procuramos escavar a presença da verdade e das normas nos discursos, sendo que a verdade é o que permite ao sujeito vivenciar determinadas experiências. Para Foucault (1996), a verdade é vista como um valor presentificado nos discursos.

5.2.2 Agrupamento Temático 2: Palavras e coisas da constituição do sujeito enquanto profissional

Para Foucault (1996), a constituição do sujeito, aqui referenciada ao profissional IE, perpassa pelos saberes empíricos que, diferentes entre si, tentam compor um mesmo saber. À vista disso, o homem não é visto como algo definido, pois sua constituição se dá na e com suas experiências que, conseqüentemente, produzem narrativas, denominados discursos de poder sobre palavras e coisas. De modo conseqüente, o poder não se constitui somente pelos aparelhos impositores e coersivos da sociedade, mas sim, é determinado pela capacidade de uso da palavra.

5.2.3 Agrupamento Temático 3: As tecnologias do Eu

Com base em dados históricos, Foucault (1996) instiga uma reflexão sobre as práticas adotadas pelo indivíduo, as relações estabelecidas consigo mesmo, a influência ou não do outro sobre o seu pensamento e sobre as escolhas de suas ações. Ainda, suscita o reflexo que essa constituição como sujeito se dá nos movimentos sociais e na sociedade, visto que estamos inseridos em um sistema com normas. Desse modo, o sujeito interpõe-se entre a aceitação e a resistência, e sua decisão é o que determina as atitudes para consigo e para com os outros.

5.2.4 Agrupamento Temático 4: Governamentalidade

Para Foucault (1996), a governamentalidade vai muito além do poder direcionado a algo. O filósofo rompe com alguns paradigmas e nos leva a questionar o domínio em estratégias praticadas e desenvolvidas pelos indivíduos nas relações, das quais faz parte. Designa, assim, a multiplicidade das artes de governar, condicionando a diferentes formas de controle e busca da normalização.

5.2.5 Agrupamento temático 5: Poder e saber, disciplinamento e vigilância

Um dos pontos marcantes da teoria de Foucault diz respeito à forte relação do poder com o saber, sempre manifestada em um espaço determinado, o que proporciona disciplinamento e vigilância. O espaço destacado em nossa pesquisa são as instituições de ensino, locais que têm, em seu desenho, a funcionalidade e a praticidade para o adestramento da disciplina, na tentativa da normalização, com estabelecimento de regras a serem cumpridas. Sob a perspectiva foucaultiana, compreendemos que a escola se constitui em uma ferramenta de controle na criação de “corpos dóceis”.

Após a análise dos agrupamentos temáticos, desenvolvemos uma proposta de formação, específica aos Intérpretes Educacionais, abordando assuntos elencados e evidenciados nas narrativas durante a entrevista semiestruturada. Esta proposta é apresentada no próximo capítulo e será entregue à AGILS para que possa ser colocada em prática em momento oportuno, igualmente, colocando-nos à disposição dessa Associação para socialização da pesquisa.

Indicadas as balizas que podem guiar interessados na leitura deste estudo, julgamos essencial entender que não é possível “fazer essa análise do nosso presente em seus valores significativos sem se entregar a uma hermenêutica ou a uma decifração que permitirá dar, ao que aparentemente não tem significação nem valor, a significação e o valor importantes que buscamos”. (FOUCAULT, 2010, p.18). Com esse pressuposto, partimos para o próximo capítulo, com a intenção de escavar, nas narrativas coletadas, as informações que fundamentam nossa escrita.

6 DESDOBRAMENTOS FOUCAULTIANOS NAS QUESTÕES QUE PERMEIAM O PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Na esteira de Foucault, adentramos um espaço de grandes embates e de uma riqueza infinita de circulação de discursos que influenciam as relações postas. Por conseguinte, esses discursos constituem cada sujeito que faz parte da escola. Em sua essência, Foucault assim define discurso:

[...] conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2008a, p. 132-133).

Há pouco tempo, esse espaço, agora denominado inclusivo, recebe mais um profissional, o Intérprete Educacional. Esse sujeito ainda está se constituindo e, além disso, está buscando saber qual seu lugar na aprendizagem dos estudantes Surdos. Quando esse profissional começa a fazer parte do ambiente educacional, identifica-se a sua função como a de quem deve proporcionar a acessibilidade linguística para que a aquisição do conhecimento se efetive. Contudo, como a história já nos mostrou, o IE vai se constituindo pela sua própria história vivida e pelas experiências diárias ocorridas no ambiente escolar.

Mesmo com um aparato de documentos relacionados ao Intérprete de Língua de Sinais como Lei própria de reconhecimento da profissão, Código de Ética, Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais e diversas Associações estaduais e regionais, ainda a atuação e as competências desse profissional, em sala de aula, é marcada por conflitos, principalmente, nesse ambiente que é impregnado de relações de poder e saber. Sendo assim,

[...] o discurso tem sempre uma materialidade, composta de uma memória e de uma história que vêm à tona pelas tramas que o formam. Os discursos, de onde brotam os sentidos, transitam pelo tempo e pelo espaço; eles nos enredam, rodeiam-nos e nos constituem, e como constituídos por uma memória, um já dito que os faz serem interpretados, eles são os processos de um constante diálogo com outros discursos. (CRUZ, 2009, p.74).

A partir do diálogo das narrativas coletadas nas entrevistadas, configuramos os agrupamentos temáticos que apresentamos na sequência.

6.1 A PRESENTIFICAÇÃO DA VERDADE E DA NORMA NOS DISCURSOS

A verdade representada em cada narrativa traz à tona o modo como o sujeito percebe e compreende o mundo, sendo que, como está diretamente ligada a uma história e esta pode se modificar conforme o período vivenciado e as práticas sociais produzidas pelas normas impostas, “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. (FOUCAULT, 1979, p.12). Sendo assim, a verdade é deste mundo e é produzida nele graças às múltiplas coerções que produzem efeitos regulamentados por poder.

Concordamos com o autor ao compreendermos que um período, marcado por acontecimentos, aflora discursos impregnados de uma história e ainda é a história vivida em determinada época que influencia as formações discursivas produzidas e reproduzidas pelos sujeitos.

Diante do exposto e pela retomada da narrativa que levou cada Intérprete a optar pela profissão, observamos como o discurso dos acontecimentos experienciados são refletidos nas posições assumidas hoje.

Ao lembrar sua história, cada entrevistada mencionou pontos importantíssimos, nos quais vemos, nitidamente, a ligação entre a verdade e o poder contido em cada discurso. Histórias, em sua maioria, marcadas pelo desconhecimento da Língua de Sinais por parte da escola e das famílias e pela tentativa da integração e/ou inclusão do Surdo no ambiente escolar.

Quando solicitada para falar sobre sua história e sobre suas experiências pessoais, a IE1 apontou sua formação, sua experiência como professora de Surdos e o início de seu trabalho na cidade de Erechim, RS. Primeiramente, começou sua atuação na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), com uma turma de crianças.

Com o objetivo de contemplar a estimulação precoce, trabalhou a questão pedagógica, proporcionando, juntamente com uma instrutora de Língua de Sinais (Surda), a aquisição de Libras. Posteriormente, assumiu a função de professora na escola que é referência para Surdos na cidade. Quanto a esse início, IE1 comentou:

Naquela época ainda as famílias não tinham conhecimento da Língua de Sinais, não tinham, tudo foi difícil porque as famílias não aceitavam, porque elas queriam que os filhos falassem e eu sempre deixei claro que eu não era contra eles falarem, porém dentro da escola existia um foco a ser trabalhado e fora da escola a parte clínica era outro profissional que deveria fazer, e eu encontrei bastante resistência, muita dificuldade dos pais compreenderem isso [...]. (IE1, 2017).

Tendo como base o Bilinguismo, IE1 enfrentou algumas oposições, pois a escola ainda desenvolvia seu trabalho pedagógico fundamentado no Oralismo. Assim ela relatou:

[...] eu assumi como professora dentro da escola para trabalhar com classe especial de primeira a quarta série [...] não foi nada fácil, porque era muito difícil, nós éramos três professoras e a instrutora de Língua de Sinais que era a # as duas professoras tinham essa formação né um pouco mais assim, qual seria a palavra para não ofender ninguém, um pouco mais conservadora digamos né, em relação à educação dos surdos e eu vinha com essa proposta e essa visão totalmente diferente. Com uma professora foi bem difícil né da gente partilhar das mesmas opiniões [...]. (IE1, 2017).

Em sua história, IE1 contou que o que a leva a ser Intérprete de Libras é a paixão pela questão do Surdo. Por outro lado, temos Intérpretes Educacionais que o são por vivenciarem, de forma muito próxima, toda a questão da descoberta por ter um Surdo na família, bem como por ir à luta por seus direitos, como é o caso da IE3.

Muitos acontecimentos e experiências vivenciados no ambiente familiar, de alguma maneira, se fazem presente na atuação de muitas profissionais. Ao trazer sua história, a IE3 lembrou que, por ter filho Surdo, sua casa passou a ser referência para os demais, tanto como ponto de encontro dessa comunidade como pelo fato dos Surdos se reportarem a ela sempre que necessário para realizar interpretação. Sua luta pelos direitos dos Surdos mobilizou as escolas desde cedo, mesmo sem clareza do que deveria ser proporcionado ao Surdo nesse ambiente. Dessa forma, relatou sua angústia:

[...] pré no § era junto com ouvintes sem atendimento diferenciado nenhum, sem acompanhamento nenhum, inclusive a professora brigava muito comigo porque eu queria ir, eu queria contar história, eu queria contar o que a professora estava dizendo, queria ficar na sala de aula, imagina não poderia, então eles me deixavam assim, uns minutos antes de começar a aula, diz para ela que nós vamos fazer isso e acabou, vai embora e ela ficava então a aula toda, o recreio todo chorando lá que eu via da minha casa [...]. (IE3, 2017).

Ainda, em sua entrevista, a IE3 revelou um sentimento de indignação e revolta em relação à escola:

Tem muito ainda a visão de coitadinho, que não consegue, tu vê isso em escola, porque tu tá em sala de aula com eles, tu tá acompanhando eles na tua parte, tu tá fazendo a tua parte, mas o próprio professor não sabe como é que é, e muitas vezes em uma brincadeira uma bobeira, que nem nós temos funcionários lá na escola [...] e daí tá, daí ele vai lá ((se referindo ao Surdo)) e faz, assim tu pode dizer o que tu que, e ele vai lá e faz o que ele quiser e daí eu fiquei indignada né e assim tu tenta passa pra pessoa não é isso, eu fiquei braba [...]. (IE3, 2017).

Sentimento também partilhado pela IE5:

(IE5): Quando escuto que o surdo não tem condições eu fico louca, eu fico louca da vida, meu Deus do céu, ou a o mudinho meu Deus do céu, eu escuto lá da sala dos professores, aquele mudinho eu salto lá de dentro, quem que é mudinho aqui? Ele é surdo, ele não é mudo ele é surdo e eu estou sempre brigando, tipo ele é capaz tanto quanto os outros e vou e faço eles incluir ele nos grupos [...]. (IE5, 2017).

Nesse cenário conturbador que faz parte da escola, no qual a visão de incapacidade e de compadecimento ainda tem espaço, a IE7 assinalou a questão que perpassa pela visão do próprio Intérprete em relação ao Surdo.

[...] eu penso que fazer as atividades para o surdo é uma visão muito arcaica, e preconceituosa, entender o ser humano como, aliás, não entender como ser humano, entender como uma pessoa que não tem capacidade, daí tu tem que fazer, dá tudo na mão, fazer prova, fazer trabalhos, eu acho que tu acaba contribuindo pra que essas pessoas tenham baixa autoestima, não se sintam capazes de fazer as coisas, tem sempre a dependência de alguém ali junto, pra que faça as coisas pra ele, pra ela, e não se vê como protagonista digamos assim, uma pessoa que tem capacidade, que pode e que faz, que apenas tem uma língua diferente, tem cultura diferente, que está inserido num espaço que as vezes tem mais pessoas ouvintes, mas isso não quer dizer que seja incapaz de fazer qualquer outra coisa que os ouvintes façam [...]. (IE7, 2017).

Discursos produzidos ou reproduzidos na escola, mas que não ficam somente nesse ambiente. No decorrer da entrevista, a IE3 destacou que o sentimento de inferioridade está presente em muitas famílias dos Surdos e que estas veem seus filhos como incapazes.

Quando relatou sobre o trabalho que realiza com um Surdo em uma escola e as dificuldades que este enfrenta no seu desenvolvimento pela idade tardia que retomou os estudos, a IE3 (2017) destacou: “[...] a própria família emburrece eles, a própria mãe pensa isso deles [...] é muito triste a família vê ele como bobo [...]”.

O relato da IE3 permite-nos identificar a articulação entre poder e saber, vinculados à produção da verdade em nossa sociedade. Em seu livro “Foucault, simplesmente”, a autora Muchail assim os descreve:

[...] se toda sociedade tem seu regime de verdade com efeitos de poder, em nossa sociedade a produção da verdade é regulamentada por regras que autorizam a eleição dos discursos reconhecidos como científicos e a consequente exclusão de outros saberes, que qualificam os objetos dignos de saber, os sujeitos aptos a produzi-los, as instituições apropriadas, e cujos efeitos de poder [...] são sobretudo disciplinar e normalizar. (MUCHAIL, 2004, p. 14).

Nessa direção, para a IE7, a questão da surdez ainda perpassa pela relutância do aceitação por parte da família. Também comentou que, após essa aceitação, a ausência de comunicação passa a ser uma realidade enfrentada pelo Surdo. Na busca por soluções, a influência da visão médica se apresenta como tentativa de normalização. A respeito disso, a IE7 compartilhou o sentimento que seu irmão vivencia ao usar o aparelho auditivo sugerido pelo médico.

[...] meu filho não é surdo, ele tem dificuldade de fala porque o pai dele também teve dificuldade quando era criança né, então acho que com o // era da mesma forma, ele ia demora pouquinho mais pra ouvir, mas que ouviria e também falaria [...] Então a mãe quando descobriu que ele era surdo, primeira coisa até por orientações dos médicos, vamos botar um aparelho pra ele ouvir [...] ele começou a ir pro Pré, mas no Pré [...] era escola regular [...] não tinha intérprete, não tinha nada e nem tinha esse conhecimento do que era ser surdo, o que era ser Intérprete, muito menos o que era Libras né, então no Pré não tinha comunicação nenhuma, já não tinha com a família, na escola também não tinha, foi pra primeira série, mesma coisa, mesma dificuldade. Só ia pra escola pra copiar os conteúdos e só. Ele usava o aparelho, só que ele sempre reclamou que o aparelho doía que não adiantava nada, que não houve mudança pra ele na comunicação ouvindo, o aparelho não teve mudança nenhuma, ele não ouvia, continuou da mesma forma, foi só algo que foi posto na orelha dele, que por algum motivo que talvez nem ele tenha entendido e que ele usava. (IE7, 2017).

De acordo com a narrativa da IE 6, o público Surdo é inocente frente ao mundo que o cerca e pelo fato de conviver com Surdo em sua família, posiciona-se como defensora desses sujeitos, justamente porque conhece bem a realidade específica dessas pessoas.

[...] não é uma coisa assim sabe que eu sou obrigada a fazer porque o meu filho é surdo, não, eu gosto de fazer, eu sou aquela de ir em defesa do surdo, sabe assim de me colocar como escudo na frente do surdo, eu não admito que maltratem, eu não admito que tratem mal, não admito [...]. Eu acho que a pessoa precisa ser muito fria pra não dar bola, pra não ligar para os problemas de uma pessoa como os surdos, até porque no meu pensamento os surdos eles são pessoas inocentes no meu pensamento, tem gente que me contradiz né [...] mas eu vejo eles assim, pessoas assim, que não veem maldade no que eles fazem, eles não veem maldade, porque na verdade o que nós temos essa coisa de está ouvindo e até de pensar mal das coisas, mas eles não, eles não ouvem as maldades desse mundo, eles não ouvem o que está acontecendo aqui, então para eles podem agir às vezes friamente mas não com maldade no coração eu vejo eles assim, [...] é porque eles têm uma realidade diferente da gente, então não tem como tu se indiferente [...]. (IE6, 2017).

Ainda, a mesma entrevistada afirmou que o Surdo estabelece uma relação de dependência com o Intérprete e com a família.

[...] eu acho que o surdo ele é uma pessoa dependente da gente muito dependente do Intérprete, todos eles dependentes, eles são que nem eu te falei antes, eles são muito inocentes eles vivem num mundo onde a maldade prevalece, onde o preconceito prevalece [...]. (IE6, 2017).

As narrativas reforçam o que Foucault (2006b, p. 233) aponta como verdade: “[...] conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema”. O pensamento do autor vai ao encontro dos recortes apresentados, haja vista que cada sujeito é possuidor de uma história, cada qual carregada de verdade, compondo, assim, normas que guiam suas práticas e expõem o poder exercido em uma determinada época. Justamente por essa razão, é que essas verdades podem se transformar com o tempo.

Ao se referir à norma, Foucault (2001, p. 62), enfatiza que:

[...] não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado.

Nesse contexto, salientamos a forte presença de uma visão ainda excludente, manifestada nas narrativas das entrevistadas, seja por parte da família que resiste à aceitação de um filho Surdo, seja pelo desconhecimento da língua materna desse novo membro da família: Libras. Fatores que levam a família a buscar a oralização e, com o passar do tempo, a própria família deixa de proporcionar ao filho Surdo as mesmas oportunidades que um filho ouvinte teria, justamente por compartilhar uma visão de incapacidade.

Ao mesmo tempo, observamos, nas narrativas, que nas famílias em que essa visão é superada, paira um sentimento de proteção em relação ao Surdo, pois o mesmo é considerado inocente. Nesse sentido, surge e se mantém a necessidade de defendê-lo das “maldades deste mundo” (conforme palavras da própria entrevistada), pois é dependente de ouvintes, no caso, Intérprete ou da família.

Seguindo a mesma lógica, as entrevistas apontaram a existência desses discursos também no ambiente escolar, onde há incompreensão por parte dos professores das especificidades dos estudantes Surdos. Da mesma forma que na família, a visão de incapacidade e de coitadinho condiciona muitos profissionais a tecer comentários e agirem de

forma preconceituosa no espaço, por excelência, de ensino e aprendizagem. Esse aspecto pode ser considerado um limitador em relação ao conhecimento que deve ser proporcionado aos estudantes Surdos, conforme relatado pelas próprias entrevistadas.

Nas palavras de Luchese e Pieczkowski (2017), observamos como essa sequência de discursos proferidos, nos mais diferentes lugares, pode atingir diretamente a própria visão do Surdo para consigo mesmo, ou seja, “As narrativas da normalidade, difundidas pela mídia, pelas normativas legais, pelos discursos sociais, entre outras formas, subjetivam, governam a sociedade, as famílias e os próprios surdos que, muitas vezes, também se enxergam deficientes, incapazes”. (ibid., p. 237).

Nessa ótica, diferentes histórias de vida compõem nossa pesquisa, e como Foucault enfatiza, não estamos preocupados com a verdade em si e nem é nossa intenção questioná-la, mas perceber como essa verdade está vinculada ao contexto histórico, pois entendemos por verdade “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder”. (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Para finalizar esta seção, registramos, mais uma vez, as palavras de Luchese e Pieczkowski (2017, p.237): “É necessário desnaturalizar a surdez como se fosse patologia ou inferioridade. Ser surdo é um jeito de ser”. Nesse viés e neste contexto de inclusão, podem surgir novas práticas que irão compor novos discursos, mas que não deixarão de legitimar a verdade e a norma que cada um carrega em sua história e em seu tempo.

6.2 PALAVRAS E COISAS DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ENQUANTO PROFISSIONAL

Uma reflexão sobre o ser e como este se constitui é o que Foucault aborda ao estabelecer relação entre o sujeito e a linguagem, uma vez que é por meio desta que expressamos os pensamentos e nos constituímos como sujeitos. Nessa perspectiva, colocamos em evidência os profissionais Intérpretes Educacionais que vivenciam inúmeras experiências, as quais constituem suas histórias de vida. Essa constituição de sujeito, portanto, possibilita a esses profissionais se posicionarem, expressando seus pensamentos por meio de discursos.

Apesar da relevância dessa constituição, Foucault adverte:

[...] a história não deve ser aqui entendida como a coleta das sucessões de fatos, tais como se constituíram; ela é o modo de ser fundamental das empiricidades, aquilo a partir de que elas são afirmadas, postas, dispostas e repartidas no espaço do saber para eventuais conhecimentos e para ciências possíveis. (FOUCAULT, 1999, p. 300).

Desse modo, verificamos que a constituição do sujeito enquanto profissional desdobra-se na constituição do sujeito enquanto ser humano, sendo que as especificidades de determinada época e as vivências impregnadas na história de cada sujeito o compõem e o inquietam, conforme palavras do próprio teórico:

[...] nos confins de todos os conhecimentos sobre o homem, elas formam seguramente um tesouro inesgotável de experiências e de conceitos, mas sobretudo, um perpétuo princípio de inquietude, de questionamento, de crítica e de contestação daquilo que, por outro lado, pôde parecer adquirido. (FOUCAULT, 1999, p. 517).

Nessa perspectiva, a pesquisa proporcionou um momento de reflexão às entrevistadas sobre o que as levou a ser Intérprete Educacional, sobre suas posições assumidas durante a atuação e sobre o que elas acreditam ser seu papel no ambiente escolar.

Para a IE1, que já trabalhava como professora de Surdos e vivenciou o período de integração destes na escola comum, bem como a aquisição de Libras e a constituição da identidade Surda por parte desses estudantes, descobrir-se em uma nova profissão foi uma realização e uma opção incontestável.

[...] ano de 2000 como eu sabia que o que eu queria era trabalhar com a Língua de Sinais e eu comecei a ter acesso a outras formas de trabalho e eu descobri que existia o Intérprete de Língua de Sinais, e aí quando eu descobri que existia essa pessoa, aí eu disse, acabou, o que eu quero ser é Intérprete de Língua de Sinais. (IE1, 2017).

Não obstante, a escola e, principalmente, os professores não estavam acostumados com a presença desse novo profissional em sala de aula, porque a prática até então desenvolvida era a tentativa da oralização e da leitura labial. Até então, isso era o aceitável, como registrou a IE1:

Eu fui então a primeira Intérprete de Língua de Sinais a trabalhar efetivamente dentro da escola com os seis alunos surdos, no começo foi bem difícil né, porque a escola toda passou por um momento assim de bastante conflito, os professores não entendiam qual era o meu papel dentro da sala de aula, eles não concebiam, eles não aceitavam a realidade de que a língua dos surdos era a Língua de Sinais, eles queriam que eles continuassem falando, porque era isso que era a prática na escola. (IE1, 2017).

Já para a IE4, o interesse pela profissão ocorreu quando a mesma estava cursando a Graduação e em sua turma havia um colega Surdo. A partir daí, a mesma começou a observar, com mais afinco, o trabalho que a Intérprete realizava em sala de aula, além de começar a se envolver com a comunidade Surda, por conta de sua amizade com o colega. A escolha por ser

Intérprete, conforme seu relato, foi decorrente de uma necessidade própria de visibilidade aliada à comunicação.

[...] eu tenho necessidade de aparecer eu sempre tive, eu sempre fui uma pessoa de contar piada tu já me conhece sabe, eu sou de ficar ah me nota, olha eu estou aqui, olha não sei o que, eu tenho essa característica e a nossa profissão ela é muito, me veja eu estou aqui e tal né, apesar de a gente não ser protagonista né, muitas vezes as pessoas nem notam que a gente tá ali e tal mas eu acho que é essa necessidade de se comunicar sabe e dá aula é muito bom, eu dei aula, gosto muito, gosto até hoje assim, se me chamarem pra dar um curso eu gosto eu tenho prazer em me comunicar com as pessoas, daí como eu vi mais uma forma de me comunicar com a Língua de Sinais, eu acho que foi isso sabe, essa necessidade de estar visível, de estar levando as coisas, de estar facilitando a comunicação [...]. (IE4, 2017).

Outro aspecto visível nas entrevistas realizadas é a influência e a atuação inicial no âmbito religioso, o que leva muitas pessoas a essa profissão. Observemos as narrativas de IE6 e IE8:

[...] eu era da igreja já desde os 15 anos, aí todos os meus filhos eram da igreja, meu marido, minha família inteira [...] a única igreja que tinha uma criança surda e não tinha nada pra surdos né [...] aí o pastor começou a se preocupar, porque ele na verdade não queria que a gente saísse dali e ele gostava também da ideia de ter Libras na igreja né, e aí foi que ele trouxe aquele grupo lá de Ijuí onde veio dar um curso para nós de 2 anos, aí que a gente entendeu muita coisa, aprendeu muita coisa [...]. (IE6, 2017).

A IE6 ainda mencionou, em sua entrevista, que a partir desse momento, a igreja se tornou referência para o público Surdo, pois começou a ser desenvolvido um trabalho na igreja voltado especificamente para os Surdos e que sua intenção era a de trabalhar como Intérprete na igreja e ajudar voluntariamente o Surdo, mas, com o passar do tempo e com o envolvimento,

E aí passando um tempo lá da igreja, nós começamos a nos profissionalizar, a gente começou a fazer cursos mais sérios [...] E aí eu cheguei num ponto assim que eu pensei assim, poxa vida eu acho que eu já poderia trabalhar nessa área, fazer alguma coisa pra trabalhar nessa área. Eu já interpretava na igreja e ia com os surdos onde eles precisassem aqueles que tinham carro me buscavam, às vezes me largava a pé onde os surdos estavam né, pra ajudar [...]. (IE6, 2017).

Caso parecido ocorreu com a Intérprete Educacional 8:

[...] eu comecei a pegar amor mesmo quando eu comecei amor até pela igreja, quando eu comecei a ver os louvores dos surdos né, aquilo ali me tocou bastante [...] eu tenho muita coisa pra aprender, mas o que eu já aprendi eu estou preparada pra dar o primeiro passo sabe assim, pra ajudar a comunidade surda, porque a partir do momento que eu comecei a ter contato com eles, eu gostei muito amei, é uma coisa

que eu amo muito de coração fazer e eu quero muito ajudar eles [...] porque eles precisam querendo ou não da gente né e eu peguei muito amor por isso [...]. (IE8, 2017).

Para além do âmbito religioso, temos também a influência da questão familiar retratada fortemente pelo depoimento da IE3, pois seu envolvimento foi tamanho que sua vontade era a de ter todos os Surdos com ela.

Mas o que me levou a ser Intérprete foi a paixão pela Libras, pelo surdo, pelo mundo deles, eu diria hoje, se fosse que eu pudesse escolher o meu mundo é Libras né, o meu mundo é o surdo, se tivesse como fazer juntar todos numa casa e se virar com eles ali, o mundo deles eu queria estar nele, então é por eles realmente [...]. (IE3, 2017).

Paralelamente à questão familiar, a IE7 nos apresentou a dificuldade de participar de cursos de formação para Intérprete de Libras em nossa região, uma vez que a oferta é escassa e, ao mesmo tempo, a questão financeira, muitas vezes, impede a referida participação, fatores que interferem para se chegar à tão desejada profissão.

[...] primeiro eu pensei numa questão de aprender pra me comunicar com ele, mas eu tinha aquela vontade porque eu olhava as Intérpretes e eu sempre aquilo me tocava assim, e pensei bah será que um dia eu consigo e trazia isso comigo né, mas como tinha essa dificuldade de cursos, e no momento que aqui [...] teve abertura de um curso que era pra Intérprete, naquele momento financeiramente pra mim era impossível assim, não tinha condições e eu acabei não fazendo, então de novo, então eu fiquei naquela, mas com a vontade, mas com a barreira da dificuldade econômica, não fiz. [...] eu vou fazer o curso básico de novo nem que seja pela quinta vez, sexta vez, porque como já faz um bom tempo que eu fiz esse curso pode ser que tenha sinais novos né, tenha mudado várias coisas e eu posso aprender mesmo fazendo o básico. E aí eu fiz, fiz de novo, daí fiz o básico, fiz o intermediário e fiz o avançado, mas e aí eu não queria parar nisso também né porque, poxa já que eu já tinha conseguido sair do básico então vamos dar continuidade né [...] tive a oportunidade então de agora conseguir fazer esse curso profissional, que tá finalizando agora em dezembro né e aí sim, esse é pra Intérprete de Libras, esse é o específico mesmo pra Intérprete de Libras, então é o que eu desejava, e desde o início era o que eu queria [...]. (IE7, 2017).

Durante a realização das entrevistas, inquietações foram se manifestando: Ao optar pela profissão Intérprete Educacional, qual a responsabilidade desse profissional em sala de aula? Quais suas atribuições? Como cada profissional se constitui no ambiente escolar?

Para melhor compreensão das narrativas coletadas, riquíssimos para podermos visualizar a constituição desse profissional, optamos por separá-los em dois blocos.

O primeiro bloco contempla as narrativas de IEs com posições que se aproximam do que está na Lei e em seu Código de Ética, ou seja, o Intérprete Educacional exercendo seu papel como mediador da comunicação, não assumindo a posição de professor e nem do

ensino, buscando a imparcialidade durante a interpretação e não assumindo outras funções no ambiente educacional.

O segundo bloco contempla as narrativas que contêm indícios do papel do Intérprete Educacional se aproximar ao do professor. Em algumas narrativas, percebemos que essas atribuições não se aproximam, mas são sinônimos de completude, na justificativa de que a sala de aula é um lugar de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista as especificidades na constituição do sujeito, Yazbek (2015, p. 82) nomeia o homem da seguinte forma: “[...] ‘sujeito do conhecimento’ estruturalmente sobrecarregado, ou seja, um ‘sujeito da representação’ que deve tomar a si como *objeto* para aclarar-se, a *si* e *para si*, no próprio processo de representação”. (grifo do autor).

Diante do exposto, selecionamos alguns recortes para nossa reflexão no que tange à “constituição de si mesmo como sujeito”²³ e como profissional.

6.2.1 Bloco 1: Intérprete Educacional na posição de mediador da comunicação

Quanto à sua atuação, a IE1 deixou claro como costuma agir em sala de aula:

[...] como Intérprete eu sempre deixava claro para os meus alunos, para os meus não, para os alunos, o meu papel dentro da sala de aula é trabalhar tudo o que a professora, é traduzir porque eles não tinham essa prática, eu não conseguia colocar pra eles usando os termos próprios porque eles também não entendiam o que estava acontecendo muitas vezes, então eu iria traduzir tudo em Língua de Sinais o que a professora trabalhava em língua portuguesa oral, eu não era a professora deles, eles deveriam se reportar a professora, eu não era responsável por tarefa, eu não era responsável por estudar com eles, eu não era responsável por prova, eu não era responsável por nada além do que traduzir e os professores também precisavam ter esse entendimento, então muitas vezes os professores diziam, prof [[porque os teus alunos e eu dizia, espera aí professor não são os meus, eles são no máximo os nossos, mas eles não são meus, eles são seus. (IE1, 2017).

A relação com os professores e demais estudantes da sala de aula foi devida colocada em evidência na narrativa da IE4:

O Intérprete Educacional tu tem que muitas vezes, no começo principalmente né depois não, depois todo mundo sabia quem estava no jogo, as peças ali, mas no começo tu tem que informar que tu não é assistente do professor, que tu não é professora dele [...] No começo da minha atuação assim, eu queria que aquilo se

²³ “[...] o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se”. (FOUCAULT, 1984, p. 27).

resolvesse, tentava ajudar, mas aí eu vi que muitas pessoas não sabem lidar com esse tipo de coisa né e acham que tu é uma bengala ali, tu tem que estar o tempo todo ali, escola é o que mais acontece várias coisas assim, porque ainda tem a imaturidade do aluno e tem aquela coisa, que nem o professor de apoio né, os professores acham que ainda é alguém que está ali pra te ajuda, eu vou resolver um problema, não sei o que, tu cuida da sala, são coisas da rotina de sala de aula, tu é tratado como professor na escola, pelos colegas, pelos alunos, os alunos se direcionam a ti como professor, o professor da fulana, o professor né, mas aí com o tempo eu fui me colocando mais no lugar [...]. (IE4, 2017).

Já para a IE7, a necessidade de deixar claro que não é a responsável pelo aluno é fundamental. No final de sua narrativa, trouxe uma reflexão acerca dessa responsabilidade:

[...] Eu creio que o Intérprete faz essa mediação né, então entre a língua portuguesa e a Libras [...] enfim repassa aquilo que está sendo trabalhado em sala de aula, claro se houver possibilidade e aí é um papel também de estar junto, [...] se puder ter a oportunidade e a possibilidade e depende do professor também né, de estar discutindo questões que vão ser trabalhadas, sugerindo, então acho que isso pode ser um papel sim, isso pode ser não, isso é o papel do Intérprete educacional né, de estar fazendo esse diálogo direto com professor, pra que não se tenha aquela ideia de que o professor pense que o Intérprete é o responsável pelo aluno né, porque o professor é responsável por todos os alunos e porque não seria responsável pelo aluno surdo, seria uma coisa meio estranha né [...]. (IE7, 2017).

6.2.2 Bloco 2: Intérprete Educacional aproximando-se do papel de professor

A menção da função do Intérprete em se aproximar das atribuições do professor começa a aparecer nas narrativas da IE2, sendo que a mesma realizou vários questionamentos sobre os possíveis limites dessa atuação e ainda abordou a questão do relacionamento, muitas vezes, realizado entre Intérprete e Surdo como se fosse profissional X cliente. Vejamos:

[...] ser Intérprete é muito mais do que saber Libras, assim eu sei Libras e eu sou Intérprete não, essa formação esse conhecimento sabe ele é muito importante independe da área que o Intérprete vai atuar porque tem alguém ali que ele precisa do teu melhor, ele precisa do máximo de ti e se tu não tem esse conhecimento para passar isso realmente fica complicado, então são muitos saberes assim sabe, tem que estar em busca sempre [...] então ser Intérprete de Libras é ser um super-herói, gente é muita coisa ali nos processos interpretativos, tu está interpretando é um jogo sabe, tu ouve tu passa e tu precisa trazer tudo aquilo á tona da melhor forma para o surdo, é realmente, é feito professor da sala de aula, é tudo e mais um pouco né [...] por mas que o teu papel é de Intérprete, mas rapaz! a tua informação vai soar como professor.

Assim porque não fazer isso? Está sendo bonzinho demais? Está sendo solidário demais?? Até onde vai o meu limite assim sabe, até onde como profissional, até onde é meu lugar? Até onde eu posso ir? Ou isso aqui não é meu, isso aqui não é minha parte [...] se a aluna não chega, eu estou na sala de aula e ela falta, eu posso ficar na sala de aula ou não assim tá ela não está lá pra eu interpretar, eu tenho direito de ir, tenho, mas se eu posso ficar lá e talvez aprender esse assunto compreender pra de outra forma repassar isso para ela, entendeu? Eu estou sendo paga, está sendo o meu horário de trabalho, [...] sabe né, porque não, é eu estou facilitando pro surdo ou sei lá, estou sendo bonzinho demais né, será? [...] na relação

do Intérprete e do surdo é assim é além do que sabe do que tá ali, é tu está disposto, está com dúvida? Vou tirar tua dúvida, pode não está na sala de aula, pode está em outro local, é se coloca assim a disposição, não terminou o meu trabalho aqui na sala de aula pronto, se está com dúvida, se não está, já encerrei meu trabalho, já fiz meu horário, não é assim que funciona sabe, claro que depende muito mais dele do que de ti, tu não pode se culpar em certas coisas assim, exigir além de ti não, ele não passou ai e aquele outro, mas assim o que está no teu alcance de fazer por ele no sentido até de instruir, olha estuda isso, aquele outro, ele cria sabe um vínculo, o surdo ele vê, nossa o Intérprete está preocupado comigo e quer que eu aprenda, ele é meu parceiro, então tem uma distância assim como se fosse eu sou o profissional e ele é o cliente hum não dá eu acho que interfere em muitas coisas assim no processo, nessa caminhada dele [...]. (IE2, 2017).

Compartilhando dessa mesma visão, a IE3 foi além ao demonstrar uma preocupação tanto na parte do ensino quanto para além da escola, mantendo, inclusive, um contato mais próximo com a família.

[...] tu faz de tudo pra eles aprender [...] é para ti que eles recorrem, eles não vão pedir pra professora, pede como é que aqui mesmo? eu não lembro mais, não o que é aqui? é para ti que eles recorrem, então é bem difícil de tu se anular e dizer não agora a professora parou, tem que fazer exercício, tem que fazer o tema, faz, não tu está lá, tu vai lá explica, tu mostra, tu tenta, tu aprende, daí tu fica se cobrando né se cobrando muito, sofre muito por que, gente amanhã tem prova, mas é ele que tem prova, tu não tem prova amanhã, mas não tu está o tempo todo e é muito difícil, não sei muita curiosidade eu teria, uma Intérprete que foi fazer o curso de Intérprete e pronto. Eu como mãe não conseguiria, por causa que a gente sabe que eles precisam de ti, uma palavra muito simples muda tudo para eles [...]. Tu é o Intérprete, tu sabe que é contigo que ele vai conta, é você que tá ali, e se o surdo faltou hoje, inclusive muitas vezes a gente pega até o conteúdo, professor o que tu explico [...] ele não está aqui, mas tu está no teu momento da aula, tu está no teu momento de trabalho, o surdo não está ali, então o que eu posso fazer, porque ele não veio hoje o que eu vou fazer pra adiantar a aula dele, pra ele poder vir e ter esse conteúdo, essa aula, essa informação [...] o surdo tá ali ele vai aprender, a gente inclusive se mete muito de chama atenção deles, a gente briga com eles, a gente vai atrás dos pais reclama, muitas vezes a gente vai até na casa, diz ó o que deu, liga, o // faltou, pai o que deu, a está doente, não então tá, tu faz tudo nossa (IE3, 2017).

Confirmando as proposições elencadas nas narrativas expostas, a IE5 apresentou sua realidade, na qual ela mesma, em muitos momentos, afirmou ultrapassar as atribuições de Intérprete e/ou professora:

[...] meu trabalho é literalmente como professora, mais como professora do que como tradutora, olha eu teria para mim eu teria que só transmitir o conhecimento que o professor da disciplina estaria transmitindo pra toda a turma em geral, mas não é o que eu faço, no meu dia a dia. O meu dia a dia eu estou como professora, então seria uma atuação totalmente errada pra mim, mas daí eu me coloco no lugar dele se eu não fizer isso pra ele quem que vai fazer, e eu acabo fazendo daí. Então eu sou um pouco mãe, porque sou eu que noto quando ele está doente, ah professora, Intérprete, alguém que está ali pra ajudar ele o tempo inteiro, porque sou eu que vou em consulta com ele, eu que fui pro psicólogo com ele, ah eu que chego pro médico e digo ó ele me fala que ele tem isso, tem aquilo. Sou mãe, professora, Intérprete, sou um pouquinho de tudo pra ele, porque o que ele não tem em casa ele vem

buscar em mim e de uma certa maneira eu gosto, porque eu gosto dele também né, meu piazinho teimoso [...]. (IE5, 2017).

As atitudes mencionadas no bloco 2, de certa forma, despertam admiração de colegas da profissão, como podemos observar na narrativa da IE8 ao lembrar, durante a entrevista, de uma amiga e Intérprete que desenvolve o trabalho para além da interpretação: “[...] eu vejo ela assim como é que eu posso explicar, sinceramente de coração assim eu falo que ela é uma mãezona para ele né, ela que está incentivando ele a fazer as coisas. E pra ele é fundamental ter uma Intérprete do lado [...]. (IE8, 2017).

Em síntese, a história constituída por cada Intérprete Educacional é fruto de suas vivências. Nas palavras de Foucault (1999, p. 300), é o “Modo de ser de tudo o que nos é dado na experiência, a História tornou-se assim o incontornável de nosso pensamento”. Tal complexidade, identificamos na narrativa da IE4:

[...] eu aprendi muito né, muita coisa que eu não aprendi quando eu estudava eu aprendi atuando, ah pra pode passar pro aluno né, tipo eu vou te que aprender como funciona, pra pode sinaliza né, mas não assumir esse papel pra mim, porque se tu for assumir esse papel pra ti, tu tá ferrada né, tu não tem como dominar todas as coisas né, todos os conteúdos, mas eu vejo que o Intérprete educacional vive nessa linha assim sabe tipo o que é meu papel? O que não é? (IE4, 2017).

Reforçamos, neste momento, o pensamento de Foucault, ao afirmar que o sujeito não é dado como definido, pronto, mas se constitui na caminhada. Desse modo, evidenciamos o que a história retratada neste estudo²⁴ já nos mostrou, ou seja, que muitas Intérpretes são influenciadas e iniciam seus trabalhos no âmbito religioso e, após essa experiência, buscam a profissionalização.

Na constituição desses sujeitos como profissionais, é nítida a influência dessa esfera nas palavras que compõem as narrativas das Intérpretes, uma vez que mencionaram, em suas falas, o desejo e a realização que sentem em ajudar os Surdos. Uma das entrevistadas afirmou, inclusive, que se “largava a pé” para ir ao encontro do Surdo que precisasse. Sob esse foco, Marques e Oliveira (2009, p. 398) declaram: “Surgem nas igrejas, templos, cultos, salões, onde a marca da benevolência são os maiores reflexos. As humanidades são um fundamento para o mundo. Aquém da lógica e da razão, o homem, o humano, é o refletor de todos os benefícios e malefícios do mundo”.

Essa compaixão para com o outro influencia também as atitudes em sala de aula, sendo que muitas de nossas entrevistadas se posicionam como professoras e Intérpretes.

²⁴ Capítulo 2: “Relações históricas e atuais: tencionando possíveis desdobramentos do Intérprete educacional”.

Podemos constatar isso pelas próprias falas das IEs, já identificadas neste estudo: “porque não fazer isso?”; “Até onde vai o meu limite”.; “eu sou o profissional e ele é o cliente hum não dá”.; “é realmente, é feito professor da sala de aula, é tudo e mais um pouco né”.; “tu vai lá explica, tu mostra, tu tenta, tu aprende”.; “meu trabalho é literalmente como professora”.

Diante dessas colocações, é visível que para as Intérpretes a questão da atuação em sala de aula vai muito além da interpretação, pois não há limite desde que a aprendizagem seja garantida ao Surdo. A respeito disso, Martins (2013, p. 28) destaca: “A atuação do Intérprete como mestre²⁵ pode ser entendida como uma prática desviante do previsto, mas que, para mim, opera em prol da criação de um ensino mais ético para surdos”.

Seguindo essa lógica, expomos uma atitude já mencionada e realizada pelas IEs no que tange à garantia da aprendizagem: “se o surdo faltou hoje, inclusive muitas vezes a gente pega até o conteúdo”.

Compartilhando dessa forma de pensar, convém destacar, mais uma vez, a justificativa de uma das entrevistadas a respeito dessa conduta: “Eu estou sendo paga, está sendo o meu horário de trabalho, [...] sabe né, porque não, é eu estou facilitando pro surdo ou sei lá, estou sendo bonzinho demais né, será?”.

Os registros reproduzem as reflexões que as IEs fazem para as demais colegas, pois, para elas, há a certeza de estarem agindo corretamente. À vista disso, convém retomarmos a afirmação de Martins (2013, p. 90):

[...] ao entrar em sala de aula, há uma convocação feita ao TILSE para se fazer sujeito nesse espaço que pede uma condução de um mestre e, muitos, atendendo a convocação, colocam-se como tal, outros temem os discursos contrários sobre o que seja seu papel, tendo-o como fixo e imutável e, assim, não se permite deslocar-se a uma função que eticamente poderia melhor favorecer ao aluno [...].

Conforme exposto pelas entrevistadas que compartilham desse mesmo pensamento, a intenção é exatamente a de favorecer a aprendizagem ao estudante Surdo. No entanto, a preocupação e a relação entre as IEs e o Surdo extrapolam o ambiente escolar, como podemos conferir pela seguinte fala já destacada nesta análise: “a gente inclusive se mete muito de chama atenção deles, a gente briga com eles, a gente vai atrás dos pais reclama, muitas vezes a gente vai até na casa, diz o que deu, liga”.

Postura equivalente é adotada por outra entrevistada que demonstrou seu profundo envolvimento com o Surdo. Na posição de Intérprete na escola, coloca-se, de certa forma, na

²⁵ Martins usa o termo mestre em relação ao Intérprete, pois entende que o agir do Intérprete, em sala de aula, é marcado pela “ação de mestres que se inter-relacionam com o ensino e com o aluno”. (2013, p. 5).

posição de mãe do estudante, como já mencionamos, mas que vale reforçarmos: “sou um pouco mãe, porque sou eu que noto quando ele está doente, ah professora, Intérprete, alguém que está ali pra ajudar ele o tempo inteiro”.

Nosso intuito ao retomar excertos é o de demonstrar as palavras que mais emergiram nas narrativas de nossas entrevistadas e que, conseqüentemente, as constituem. Contudo, não são todas as IEs entrevistadas que compartilham dos posicionamentos apontados até este momento. Podemos considerar que há um grupo que não considera correta e não adota a atribuição do ensino em sua profissão, uma vez que para essas IEs, o ensino é responsabilidade do professor. Exemplo disso são estes recortes: “eu não era a professora deles, eles deveriam se reportar à professora, eu não era responsável por tarefa, eu não era responsável por estudar com eles, eu não era responsável por prova, eu não era responsável por nada além do que traduzir” e “tu tem que informar que tu não é assistente do professor, que tu não é professora dele”.

Da mesma forma como as IEs que se veem na função de professora, questionam a existência de um limite para atuação. Desse modo esse grupo promove uma reflexão quanto à responsabilidade do professor em sala de aula, afirmando que este “é responsável por todos os alunos e porque não seria responsável pelo aluno surdo, seria uma coisa meio estranha né”. E ainda: “tu não tem como dominar todas as coisas né, todos os conteúdos”.

O que essas narrativas assinalam é uma realidade que se refere, especialmente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, avançando para o Ensino Médio e Graduação, pois cada professor, por ser especialista em uma disciplina, tem domínio da mesma e por isso a ensina. Questionamos, então: como o Intérprete pode assumir tamanha responsabilidade de promover a aprendizagem sendo que não tem conhecimento, nem mesmo domínio de todas as disciplinas? É a esse ponto que muitas Intérpretes se referem, haja vista que não lhes compete ensinar, e sim, ao professor.

Corroborando com esse pensamento, Rosa (2005, p.177) pontua que: “Ao estender a sua atuação à de educador, esse Intérprete pressupõe que tem o mesmo preparo do professor e está no mesmo pé de igualdade de formação para ministrar o ensino ao aluno surdo”. Exatamente esse impasse é que o Intérprete Educacional vive diariamente em sua constituição como profissional.

6.3 AS TECNOLOGIAS DO EU

Em seu livro “Resumo dos Cursos do Collège de France”, Foucault, logo no início do capítulo “Subjetividade e Verdade”, aponta vários questionamentos que vêm ao encontro do que vamos abordar nesta seção.

[...] inicia-se uma pesquisa sobre os modos instituídos do conhecimento de si e sobre a sua história: como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável? Como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos, foram organizados através de alguns esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos? [...] que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como “se governar”, exercendo ações onde se é o objetivo dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age? (FOUCAULT, 1997, p. 109-110).

Esse aparato de questionamentos nos leva a perceber que somos pessoas impregnadas de experiências e, diante dessas, temos escolhas a fazer: ou aceitamos e reproduzimos as relações com os outros ou transformamos os conhecimentos e produzimos novas ações, pautadas pela bagagem que adquirimos. Decisões que podem nortear pensamentos e ações do sujeito sobre si mesmo, influenciando determinantemente as ações para com o outro e com os sujeitos, com os quais mantém convívio e contato. Isso porque vivemos em uma sociedade e somos seres de relação.

Essa situação é tensionada quando pensamos no trabalho que cada um de nós exerce, uma vez que temos normas a seguir e posições a assumir diariamente. Nesse sentido, o trabalho realizado pelo Intérprete Educacional é alvo de constantes enfrentamentos, pois as experiências dos diferentes profissionais o levam a determinados posicionamentos, mas, ao mesmo tempo, deve seguir criteriosamente o Código de Ética que rege a categoria. Sobre tais enfrentamentos, Larrosa (1998, p. 64-65) explicita:

[...] essa experiência subjetiva de si mesmo pode ser moldada a partir de um ponto de vista moral, na medida em que pode ser enquadrada por um código normativo de conduta [...] as tecnologias do eu estabelecem, primeiramente, a parte do sujeito que é considerada como material de sua conduta moral; em segundo lugar, a forma pela qual o sujeito define sua relação com as regras; em terceiro lugar, o trabalho que a pessoa faz sobre si mesmo a fim de se tornar um sujeito moral; e, em quarto lugar, os objetivos que o sujeito persegue.

Por meio das entrevistas, evidenciamos os aspectos elucidados pelo autor em relação às tecnologias do eu. A Intérprete Educacional 1, durante sua entrevista, mencionou que, no

momento em que deixou de ser professora dos Surdos e passou a ser Intérprete de Língua de Sinais, sentiu a necessidade de ter uma conversa com a coordenação, direção, professores e com os próprios Surdos, a fim de esclarecer como seria seu trabalho a partir daquele momento, para que não ocorressem confusões, porque, até então, a mesma atuava como professora dos Surdos. Eis um recorte de sua fala que evidencia esse momento de transição:

Como Intérprete de Língua de Sinais, eu sempre fui assim muito transparente tanto com os alunos, quanto com os meus colegas professores, quanto com a coordenação e quanto a direção. [...] colocar para eles o que eu ia estar fazendo lá dentro, quem que era essa intrusa que estava caindo de paraquedas dentro da sala de aula, eu e os alunos surdos. Eles estariam lidando com uma outra situação, porque eles já tinham sido professores de surdos, mas os surdos naquela situação oralizados, eles estavam sozinhos dentro da classe e eles não tinham interferência de mais ninguém, era eles e os alunos, e a prática era a prática habitual, não existia nenhuma adaptação, não existia nenhuma mudança [...] Com a presença do Intérprete, com a presença do surdo que utiliza a Língua de Sinais, tudo mudava e eu precisava colocar para os meus colegas qual era a situação, então que a gente ia ter a partir daquele momento, então a gente fez diversas reuniões [...]. (IE1, 2017).

Após esses esclarecimentos e em atuação há muitos anos, a IE1 acredita que, em sala de aula, cada sujeito tem uma função e que o Surdo tem o mesmo direito de receber a atenção e o ensino do professor habilitado para tal função como os demais colegas ouvintes, cabendo a ela a função de interpretar apenas. Sob seu ponto de vista, em outros ambientes, sua função é a de promover o diálogo com o professor no intuito de favorecer a aprendizagem do estudante Surdo, contudo, em sala de aula, é preciso respeitar a função de cada um.

[...] eu nunca me coloquei como responsável além da interpretação, a responsabilidade de fazer uma pesquisa pra um trabalho quando solicitado pelo professor é dele, a responsabilidade de cumprir com as tarefas escolares é dele, tudo o que é a responsabilidade de um aluno-ouvinte é responsabilidade de um aluno surdo. Eu sempre tive muito cuidado com essa relação, tanto com a relação com o professor de eu não querer tomar o lugar do professor, eu não tenho que propor nada, o professor que é o responsável pelo planejamento, pela proposta da aula, por desenvolver a aula, tudo isso é competência do professor, a minha competência é traduzir aquilo que está sendo exposto pelo professor, num outro momento á parte da sala de aula eu tenho sim o compromisso eu acho e o dever de colaborar com o professor, de mostrar para ele talvez de que forma melhor ele pode desenvolver a aula dele, de que instrumentos ele pode utilizar para facilitar a compreensão dos alunos surdos, de que materiais ele pode está lançando mão para tornar a aula mais atrativa e que contemple a questão visual, eu acho que isso sim, o Intérprete educacional tem esse papel de poder construir junto com o professor, de poder ser um aliado do professor, mas jamais confundir esses papéis e em sala de aula a responsabilidade é do professor [...] toda relação entre o aluno e o professor como é com o ouvinte é com o surdo, o Intérprete ele faz o canal de comunicação, ele é a ponte entre uma pessoa que fala uma língua e a outra que fala outra língua, dessa forma que eu tentei conduzir sempre. (IE1, 2017).

Esse mesmo posicionamento em relação à atuação profissional é adotado pela IE7:

[...] eu não posso tirar o papel de quem é responsável, eu também não posso responder as coisas pelo surdo, pela pessoa surda, eu não posso estar tirando o papel, não posso estar eu sendo a protagonista de uma coisa que não sou eu, isso é fazendo dos papéis uma coisa misturada né, juntar as coisas e achar que, bom eu posso fazer tudo. Não é assim, tu está desrespeitando as outras pessoas e aí vira tudo uma confusão né, que tu pode ser Intérprete, de repente tu é a irmã, tu é mãe, tu é a tia, tu é a professora, tá mas tu é o que então? (IE7, 2017).

Não obstante, há posicionamento diferente, a exemplo das IEs 2 e 3. Para elas, pelo fato do lugar de atuação corresponder ao ambiente educacional, implica ensino, conforme palavras expressas pelas mesmas, respectivamente,

[...] eu sou Intérprete eu tenho o meu papel também na sala de aula, será que como Intérprete educacional porque educacional trabalha com educação e educação pressupõe que está ensinando, então se eu não estou ensinando, então eu não estou sendo posso só estar passando informações, mas de fato eu não estou fazendo o serviço de Intérprete educacional [...] se a gente faz bem nosso papel né de ensinar, de lançar de todas as formas, então né aí vai cabe ao surdo de fato estar se esforçando pra superar certas coisas, mas até certo ponto que eu puder estar fazendo, poder fazer com que ele aprenda enfim, isso a gente não pode se esquivar assim sabe, que às vezes a gente coloca muito no outro [...]. (IE2, 2017).

[...] vim ali passei e o problema é teu acabou, a professora parou de falar eu não tenho o que falar, não é, tu tem que tentar, a gente quer que eles aprendam, que não sei se seria essa a nossa, não é nossa obrigação né, mas tu quer que eles te entendam, tu entendeu? tá, vamos tentar diferente, e o que é isso? Então é uma questão que o aluno é teu né, o aluno é teu. (IE3, 2017).

Pelos recortes das falas das IEs, percebemos posições bem distintas, adotadas em sala de aula. Enquanto algumas se posicionam como mediadoras da comunicação, outras acreditam que o ambiente exige do profissional uma atuação de ensino, conforme destacaram as IEs 2 e 3: “Educação pressupõe que está ensinando, então se eu não estou ensinando, então eu não estou sendo posso só estar passando informações, mas de fato eu não estou fazendo o serviço de Intérprete educacional [...]” (IE2, 2017) e “[...] o aluno é teu né, o aluno é teu”. (IE3, 2017). As atitudes diferem, pois cada Intérprete tem sua maneira de ser e de conduzir seu trabalho. Para Foucault (1988, p. 323-324), são essas atitudes que proporcionam ao indivíduo o alcance de determinados sentimentos e objetivos:

[...] permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição [...].

Se as profissionais têm diferentes posicionamentos quanto ao seu trabalho em sala de aula, é certo que também julgam diferentes suas atribuições. Consequentemente, o

relacionamento com o público também é diferente. Em se tratando das atribuições na atuação profissional, destacamos o ponto de vista da IE1. E, na sequência, sua opinião quanto ao relacionamento com os Surdos.

Quando há questionamento do surdo, eu digo que ele precisa chamar o professor e dizer que ele não está entendendo, eu não posso me responsabilizar por uma coisa que não compete a mim, se é por exemplo uma explicação que ele não tá tendo domínio que ele não compreendeu eu não posso correr o risco de explicar e explicar de forma errada porque eu não tenho esse conhecimento técnico para isso [...] ele precisa se reportar ao professor, porque eu preciso garantir que a informação que ele está recebendo é a mais fidedigna possível [...]. (IE1, 2017).

Eu nunca dei chance de misturar as relações porque isso é muito complicado, por mais que muitas vezes tu te sinta responsável e tu saiba que tu pode contribuir, mas tem que ter clareza o que é responsabilidade da família, o que é responsabilidade da professora, o que tu tem responsabilidade dentro da escola, e o que é fora da escola e isso as vezes é difícil, é uma linha bastante assim delicadíssima porque muitas vezes o referencial que ele tem dentro da escola ele quer fora da escola, pra coisas particulares, pra opiniões, pra conselhos e tu está ali naquela corda bamba, não sabe se tu tem direito, se tu tem o dever, ou não tem, então, muitas vezes eu fui muito mal compreendida, também posso ter passado assim ah por ter sido indiferente, por ter sido egoísta, não sei, isso é uma análise que eu faço minha, de muitas vezes o próprio grupo de surdos ter esse sentimento né de ter sido egoísta ou de ter sido indiferente ou de ter sido, não sei eu acho que em alguns momentos eu penso que o grupo possa ter essa concepção do meu comportamento, do meu não envolvimento, mas eu acho que isso é importante até se tu queres ter uma relação de respeito com o teu aluno. (IE1, 2017).

Diferentemente do exposto pela IE1, a IE3 garantiu não conseguir ter um relacionamento somente como Intérprete: “[...] eu não consigo ser Intérprete deles eu nunca vou ser só uma Intérprete deles, eu sou aquela pessoa que está ali pra tudo [...] o Intérprete educacional ele é Intérprete, professor, ele é conselheiro [...] eu acho que tu é tudo para eles e tu é tudo para eles [...]”. Mais adiante, em sua entrevista, relatou certa antipatia às colegas de profissão, por não entenderem essa diferença que o campo educacional exige:

[...] não na Educação não pode ser assim, é muito diferente, isso um professor tem na sua formação né, então o Intérprete tem que ter na formação dele, ou não vai pra esse lado como tem uns que dizem assim ó eu não sirvo para ser educacional não eu não quero, tá certo tu não quer, mas então diz e não vai mesmo, por favor né, a gente implora isso, não pela gente, por isso que muitas vezes até entre Intérpretes de repente você não vai com a cara de outra, mas não é, eu sou muito gente se não está fazendo bem pro surdo, eu fico louca, fico braba [...] é eles que têm que te dizer, não é um curso, nem a nota do diploma, nada é eles e eu me preocupo muito com eles. (IE3, 2017).

Compartilhando do mesmo sentimento em relação ao Surdo, para a IE5, o campo educacional aproxima muito a Intérprete do Surdo. Para ela, então, é inevitável um envolvimento que vai muito além de interpretar em sala de aula:

[...] ele me tem como referência pra tudo, na verdade porque sou eu que levo ele consultar, sou eu que levo ele no dentista, sou eu que tenho que levar ele fazer vacina, porque ele não vai, porque eles não conseguem se comunicar [...] no comecinho do ano eu disse, eu não vou levar, eu não vou junto em consulta, eu não vou em nada, mas pergunta se a mãezona aqui não foi, tu acaba criando um vínculo afetivo com ele né, e tu sente falta tipo, eu vejo final de semana assim, eu chego na segunda ele vem ele me abraça [...] ele me tem acho, que sei lá mais como uma mãe eu não sei, porque tipo tudo ele vem atrás de mim, ó é vacina, é consulta, ele chega na escola ruim, às vezes tu percebe sabe, que tipo ele não está bem, aí eu digo tu tem dor, aí ele me diz que sim e tal, na garganta ele tem bastante inflamação na garganta, esses dias da conjuntivite, em casa não foram capaz de notar que ele estava com conjuntivite, daí eu digo, tu falo pra mãe, o que a mãe falou, que sim que é pra prof [[me levar no médico, daí eu disse eu, mas eu não posso, daí liga pra mãe, sim fia de Deus, ela me diz, pode levar ele, fia de Deus, daí vai a mãe, professora, Intérprete, amiga, que mais, psicóloga e assim vai. (IE5, 2017).

Como a questão das atribuições gera dúvidas e impasses, as mesmas têm amparo em Lei, no Código de Ética e na própria ética profissional. Segundo Veiga-Neto (2017, p.82), “A ética – a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo reflete no outro”. Em relação a esse aspecto, eis a fala da IE4:

E o nosso código de ética tem muita coisa nele ali que já era né, vestimenta por exemplo limita muito, porque ele vem de um código de ética relacionado a pessoas religiosas então, até os termos que é usado - alto padrão moral, não sei o que né, que não condiz com a nossa realidade né, hoje nós temos muitos Intérpretes que vieram do contexto religioso, mas depois principalmente depois do Letras Libras nossa tem gente que saí de tudo que é buraco, que nem eu, então mudou muita coisa e muita coisa acho que tem que ser revista, porque inclusive o nosso código de ética ele veio do modelo de outro país, então nem da nossa realidade não é né [...]. (IE4, 2017).

A Intérprete problematizou a existência de um Código de Ética, entretanto, não há quem o fiscalize e ainda assinalou que muitas indicações prescritas pelo referido código causam desentendimentos entre as Intérpretes, como no caso da vestimenta e dos adereços.

[...] cada situação vai ser um tipo de profissional e vai ter um código de ética geral, mas vai ter os específicos também né, então tipo assim o código de ética que a gente tem atende tudo do educacional? Não. Atende tudo do jurídico? Não, então tipo né e eu acho muito assim simplista o código de ética, porque a gente não tem um conselho pra fiscalizar nada, então ele é um código da boca sabe, tipo alguém falou pra ti que tu tem que usar preto, tirar o brinco e tal, tá mas a gente não tem um conselho pra fiscalizar um monte de profissional que está trabalhando na clandestinidade, então o código ele serve pra que? Só pra ter os burburinhos [...] pra ficar apontando o dedo das outras pessoas, mas não pra fiscalizar o que deve ser fiscalizado, que é o trabalho né, essas pessoas que estão aí sabem falar oi e estão interpretando. (IE4, 2017).

A Intérprete Educacional 3 fez menção da ética ao se referir à aprendizagem do Surdo: “[...] vai atrás, faz alguma coisa, muda o teu jeito, não vai atrás da tua ética, se precisar fazer diferente faz diferente, tu tem que dar um jeito de cumprir com aquilo ali [...]”.

Já para a IE6, o Código de Ética, além de ser um exagero, causa afastamento dela com as demais colegas, principalmente, em relação a cobrar por trabalhos de interpretação realizados, seguir uma tabela e também pela questão de muitos trabalhos executados por ela de forma voluntária por questão da amizade com o Surdo. Fatores que levaram a mesma a afirmar que se for para trabalhar com alguém, seu desejo é que a pessoa não seja tão ética, conforme suas próprias palavras:

[...] é meio pesado o que eu vou falar aqui, é meio pesado assim, eu não tenho muito contato com Intérpretes, bem pouco até porque eu acho o código de ética da Intérprete um exagero, então eu não gosto muito de ter contato com Intérpretes, então se eu for uma profissional quero ser um profissional separada ou digamos uma profissional que trabalhe com alguém que não seja tão ético, eu vou te explica, aí por exemplo assim ó já vi muitas Intérpretes vamos botar assim, me contestarem por eu ter essa ligação com os surdos, não me considerarem uma Intérprete por ter essa ligação de ter essa amizade com eles, de eu fazer muitas coisas por exemplo assim ó voluntariamente, valores principalmente sobre valores né. (IE6, 2017).

A Intérprete Educacional 6 enfatizou a questão financeira, expondo um comentário de uma de suas colegas de profissão. A lembrança do episódio a deixou irritada, como podemos conferir:

[...] eu sou uma, prefiro ficar afastada sabe, pra não sofrer às vezes algum tipo de cobrança ou reclamação, uma Intérprete chegou e disse pra mim assim, que tem que cobrar mesmo, estão se prostituindo, a profissão não podemos prostituir a profissão, não sei o que, tem que cobrar. Sabe prefiro nem ter contato, prefiro ficar longe, porque se descobrir como que eu sou, a mulher vai me massacrar [...]. (IE6, 2017).

Apesar de deixar transparecer seu ponto de vista, revelou que, no momento, vive uma nova situação que exige dela a prática incondicional da ética:

[...] o surdo de lá ele simplesmente, eu já sabia disso né, eu sou a Intérprete dentro da sala de aula eu não sou a professora, então eu não posso chamar atenção, eu não posso cobrar nada, não posso na verdade assim, qualquer explicação é o professor tem que da né, na verdade é assim que tem que ser né, na verdade a ética é essa né, a ética é essa, mas aí eu nunca tinha trabalhado com surdo que usava a ética ao pé da letra sabe [...] assim é do comportamento dele sabe, ele é diferente ele me vê só como Intérprete, então assim ele não admite que eu opine, ele não admite que eu ajude, ele não admite que eu por exemplo assim, se eu tiver que chamar o professor é só se ele permitir que eu chame o professor [...]. (IE6, 2017).

Para a Intérprete Educacional 1, a questão das atribuições, da legislação e da ética são tranquilas de serem praticadas, como a mesma manifestou:

A questão das atribuições, da legislação pra nós Intérpretes, olha para mim é tranquila, para mim é, porque se eu sou ética aqui e eu tenho que ser ética ali e acolá, a ética ela não varia de acordo com o ambiente ou tu é ou tu não é [...] para mim isso é muito claro, eu não posso interferir de forma alguma, eu não posso levar para outro espaço aquilo que foi tratado naquele espaço, eu sou uma pessoa e o surdo é outra pessoa, eu só estou fazendo a ponte e eu acho que sim, que é tranquilo sim cumprir com essas atribuições do Intérprete [...]. (IE1, 2017).

Ainda se referiu à importância de uma formação em que questões relativas às atribuições e à ética poderiam ser abordadas, esclarecidas e debatidas:

[...] eu acho que é fundamental uma formação [...] sem formação não tem como, principalmente por essas questões que estão além da prática interpretativa, das questões éticas, das questões do que compete ao Intérprete ou não, eu acho que essas questões que extrapolam o momento da interpretação são importantes e que para as pessoas que não têm formação e estão em atuação pode deixar o trabalho comprometido. (IE1, 2017).

Os enunciados nos permitem refletir sobre a relação entre ética e comportamento humano a partir do que assevera Muchail (2004, p.17): “[...] não é a dos códigos morais, jurídicos ou religiosos, ou a das leis definidoras do que é permitido ou interdito, mas a da conduta, do modo de comportar-se ou das posições em face dos códigos e leis [...]”. Isso porque há posições que também refletem no relacionamento com os novos profissionais que estão chegando, conforme podemos verificar pelos depoimentos das IEs 7 e 8, respectivamente:

[...] eu conheci algumas pessoas que já trabalhavam na área, mas algumas pessoas se põe numa postura muito de superioridade, então essa troca entre achar que, bom eu estou fazendo o curso também e eu sou tua colega, obviamente que eu respeito teu nível, tu já está com uma experiência maior, tu já tem muita atuação, e eu não quero tirar teu lugar, eu sei que tu tem toda uma experiência, um protagonismo que é teu então, mas isso não significa que eu sou inferior a ti, porque eu estou buscando também me qualificar, e eu tenho a pretensão de também ser uma boa Intérprete, uma boa profissional [...] e tem inclusive profissionais que já estão formadas e que já trabalham na área, que atuam na área e que tem um papel bem diferente assim, tem uma postura diferente, uma postura de igualdade que não tem essa visão de ah estou com medo que você pode vim pegar meu trabalho, não. Tem uma relação de troca, tem uma relação tranquila, de como é que eu posso dizer, de entende como colegas mesmo, entende como pessoas que podem contribuir né, não entender nós novos como sugadoras de Intérpretes de sinais, só sugadoras né, mas também percebem que há possibilidade sim, porque a gente aprendeu, também pode contribui com elas né. (IE7, 2017).

Com as que já são Intérprete algumas assim né, até uma falou assim: recém começaram já estão querendo pular a janela né, eu já ouvi isso e outras já chegaram pra mim e falaram que bom corre atrás porque isso é uma profissão muito boa e que cada dia vai crescer mais né, e sempre vai ter aquela pra criticar e aquela pra incentivar, e não adianta a gente vai ter que carregar as duas né, não adianta o sol nasceu pra todas, mas nem Deus agradou todo mundo né, então eu espero que mude isso porque vai ter lugar para todo mundo né [...]. (IE8, 2017).

Diante do exposto, tornam-se relevantes as considerações de Foucault:

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 1996, p.545).

Por meio das narrativas das entrevistadas, evidenciamos como nossos pensamentos e ações nos constituem e refletem nossas atitudes. E mesmo com regras e normas, cada sujeito tem o direito de decidir e aceitá-las, contestá-las ou resistir às mesmas. Contudo, alargamos nosso pensamento de uma maneira mais geral, contrastando a posição de duas Intérpretes em um mesmo ambiente escolar, cada qual com seu posicionamento, um bem distinto do outro como comprovamos nas entrevistas coletadas e expostas no quadro 3.

Quadro 3 – Posicionamentos contrastantes

Posicionamento IE	Posicionamento IE + ensino
“o professor que é o responsável pelo planejamento, pela proposta da aula, por desenvolver a aula, tudo isso é competência do professor, a minha competência é traduzir aquilo que está sendo exposto pelo professor”	“educacional trabalha com educação e educação pressupõe que está ensinando, então se eu não estou ensinando, então eu não estou sendo posso só estar passando informações, mas de fato eu não estou fazendo o serviço de Intérprete educacional”
“jamais confundir esses papéis e em sala de aula a responsabilidade é do professor”	“o aluno é teu né, o aluno é teu”.
“eu não posso correr o risco de explicar e explicar de forma errada porque eu não tenho esse conhecimento técnico para isso [...] ele precisa se reportar ao professor”	“o Intérprete educacional ele é Intérprete, professor, ele é conselheiro”
“vira tudo uma confusão né, que tu pode ser Intérprete, de repente tu é a irmã, tu é mãe, tu é a tia, tu é a professora, tá mas tu é o que então?”	“sou eu que levo ele consultar, sou eu que levo ele no dentista, sou eu que tenho que levar ele fazer vacina”
“tem que ter clareza o que é responsabilidade da família, o que é responsabilidade da professora”	“ele me tem acho, que sei lá mais como uma mãe”
“A questão das atribuições, da legislação pra nós Intérpretes, olha para mim é tranquila, para mim é, porque se eu sou ética aqui e eu tenho que ser ética ali e acolá, a ética ela não varia de acordo com o ambiente ou tu é ou tu não é”	“muda o teu jeito, não vai atrás da tua ética” “eu acho o código de ética da Intérprete um exagero”

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Como essas distintas práticas exercidas pelas IEs, no ambiente escolar, refletem nos demais sujeitos? Iniciamos nossa reflexão pensando naquele que é o motivo de estarmos em sala de aula: como será que reagem os estudantes Surdos, sabendo que cada um está recebendo um atendimento diferente? Com certeza, os estudantes começam a se posicionar a favor de uma das IEs e a questionar a posição da outra profissional.

Schubert (2013, p. 19939), em sua pesquisa intitulada “Os sentidos e significados atribuídos pelos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais brasileira”, aponta uma discussão referente à autonomia dos Surdos diante do profissional Intérprete, conforme ilustração extraída de sua própria pesquisa²⁶: “Tem que ser responsável, precisa ter consciência de quem ele é enquanto profissional, se perceber [...]” (sujeito D). Com efeito, o estudante Surdo, nesse trecho, faz uma excelente contribuição à nossa pesquisa: “precisa ter consciência de quem ele é enquanto profissional”, ou seja, refere-se às atribuições que competem ao IE em sala de aula.

No caso da pesquisa mencionada, trata-se de um ambiente universitário, porém, como já argumentamos, no decorrer de nossa pesquisa, as atitudes tomadas por cada profissional são constituídas por sua história e pelas próprias experiências, mas as ações tomadas profissionalmente influenciam diretamente outras pessoas, conforme depoimento de uma IE, extraído da pesquisa de Schubert:

[...] O Intérprete queria me passar “cola” nas avaliações, então eu lhe disse: “Não! Eu não preciso disso.” Solicitei que trocassem de Intérprete, foi quando veio outro com uma postura ética, profissional, firme, foi um alívio para mim, era o que precisava.[...] o professor é o profissional responsável é preciso separar bem as responsabilidades. (SCHUBERT, 2013, p.19942).

Esse depoimento nos leva a pensar que essa postura já era adotada por essa IE com outros Surdos; uma postura assistencialista e que, na intenção de ajudar o Surdo, acaba por prejudicar sua aprendizagem. Entretanto, essa postura nos leva a crer que outros Surdos aceitam essa condição limitadora e, de certa forma, dependem do IE. Esse aspecto assemelha-se às posições totalmente diferentes assumidas por determinadas IEs, registradas em nossa pesquisa.

O depoimento em que o Surdo se refere a uma “postura ética, profissional”, e ao reforçar: “era o que eu precisava”, aproxima-se de uma situação já relatada por uma de nossas entrevistadas: “eu nunca tinha trabalhado com surdo que usava a ética ao pé da letra sabe [...] ele é diferente ele me vê só como Intérprete, então assim ele não admite que eu opine, ele não admite que eu ajude”. Depreendemos que, da mesma forma que a IE diz que o Código de Ética é um exagero, depara-se com um estudante que exige dela mesma um posicionamento ético.

Ainda, baseando-nos nas entrevistas coletadas por Schubert, podemos destacar:

²⁶ Referência a um (a) entrevistado (a). Frisamos que a pesquisa desenvolveu-se no âmbito universitário.

O uso inadequado do profissional tem a ver com as representações que os mesmos fazem de seu trabalho, as construções que o IE faz de si enquanto profissional. Se o surdo solicita deste, a organização de sua agenda, apoio, produção, nem sempre é consequência de falta de autonomia, mas no modo como o próprio Intérprete se apresenta e oferece seus serviços, muitas vezes é o assistencialista, buscando posicionar-se enquanto profissional. (SCHUBERT, 2013, p.19945).

Sabemos que, muitas vezes, é o nível educacional em que a Intérprete atua que exige da mesma uma tomada de posição, mas enquanto a IE não tiver consciência de suas atribuições, inúmeras situações embaraçosas podem ocorrer.

O comportamento do profissional Intérprete, portanto, reflete na visão dos professores que ministram aulas aos estudantes Surdos, pois, em uma sala, podem encontrar uma IE que faz o papel de professora e, em outra sala, uma IE que se restringe a fazer a mediação de uma língua para outra simplesmente. Reparemos o depoimento de uma docente, extraído de pesquisa desenvolvida por Pieczkowski (2014, p. 135):

Para começar, no primeiro dia de aula, eu peço para fazerem grupos de no máximo cinco pessoas [...]. Elas não quiseram, elas não quiseram se misturar com a turma. A turma foi bem receptiva, as colegas chamaram: - “olha, participa do nosso grupo”, elas não quiseram, elas se isolaram entre elas [...] elas não ficaram com uma nota boa, aí dei a possibilidade de refazerem a prova, né, e pedi mais empenho por parte do Intérprete, por que o Intérprete ele acha, ele acha não, eles têm essa política, eles não estudam a disciplina para eles saberem.

Ao analisarmos o depoimento, verificamos que a professora solicita empenho e estudo do conteúdo à Intérprete. Todavia, será que ela não se dá conta que se refere à realização de uma prova do estudante Surdo? Ainda, será que a professora pensa que, no momento da prova, a Intérprete deve ajudar o Surdo ou é para realmente desenvolver melhor a interpretação para Libras no momento em que o Surdo não compreender alguma questão da prova? As respostas a essas indagações, entre outras, com certeza, dependem do posicionamento que a IE assume em sala de aula, ou seja, a constituição profissional das Intérpretes Educacionais influencia nos posicionamentos de todos os envolvidos no processo educacional.

Outrossim, a posição da docente nos condiciona a refletir sobre outra questão: Será que posturas tão diferentes são saudáveis na constituição da categoria profissional? A autora Angela Russo (2009, p. 95) menciona a necessidade de formações que contemplem as especificidades da esfera educacional, e em relação a essas formações, acrescenta “[...] torna-se cada vez mais necessária devido às ações e às políticas de inclusão que hoje se apresentam em nosso país”. Quase dez anos de aprovação dos aspectos legais, muitas Intérpretes de

Língua de Sinais adentraram as escolas, constituindo-se, no dia a dia, como profissionais ou se espelhando em alguém que lhes serviu de referência. Apesar disso, ainda precisamos tentar chegar a um consenso de quem é este profissional nas escolas.

6.4 GOVERNAMENTALIDADE

Para Foucault (1979), governamentalidade é uma forma de ação que algumas pessoas conseguem ter sobre as outras, exercendo o poder nas relações. A partir disso, surgem as instituições, nas quais esse poder é exercido não de modo punitivo, mas da forma como são realizados; os mesmos são vistos como sendo algo aceitável e normal.

Nesse sentido, Foucault (1979, p. 291) define governamentalidade como “[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população [...]”. À vista disso, a instituição que nos cabe abordar é a escola, onde ainda muitos embates ocorrem, devido a uma história de segregação, integração, e também, inclusão/exclusão que envolve os Surdos. Nesse espaço de poder, é que se insere o profissional Intérprete Educacional.

Ao recordar sua história, a IE1 se lembrou do momento em que chegou à escola, como era o trabalho realizado nesse ambiente e os questionamentos em torno dessa nova língua que se apresentava:

[...] muitas vezes eu entrava em choque com aquilo que eu sabia que deveria ser feito e com aquilo que eu tinha que trabalhar, porque eu fazia parte de um sistema e ele estava ali, tinha o aparelho de amplificação, eu não sabia nada sobre isso, eu não sabia trabalhar dessa forma, eu não tinha tido nada sobre isso [[: e tinha uma professora que ainda trabalhava com esse treinamento, eles tinham fone de ouvido e eu não sabia trabalhar daquele jeito, eu não tinha conhecimento algum daquilo [...]]
 [...] todas as pessoas duvidam ah então, será que não é melhor ele falar? Será que não é melhor ele escrever o português corretamente? Será? A sociedade inteira é ouvinte, a sociedade inteira escreve. Será que não é ele que tem que se adaptar? Não é ele. Ele tem condições na língua dele de se desenvolver sim [...] sim que eles são capazes, é um problema da sociedade não enxergar isso, o problema é do outro, não é deles. (IE1, 2017).

O questionamento enfrentado pela Intérprete Educacional 1 no que se refere a uma possível adaptação por parte do Surdo à língua vigente é o que chamamos de tentativa de normalização, exposta por Popkewitz (1998, p. 126): “A normatividade não aparece diretamente mas através de regras do normal, que aparecem como universais e aplicáveis a todos”.

A tentativa de normalização ainda faz parte da vivência de muitas IEs que, mesmo com o princípio da inclusão, estabelecido nas escolas, presenciam uma inclusão/exclusão em relação ao ensino para com o Surdo, o que faz com que muitas assumam a responsabilidade para além da interpretação, configurando, assim, a professora-Intérprete, como registrou a IE3:

[...] a gente percebe que os professores eles não mudam em nada é a aula deles dada muita fala e uma fala assim muito abstrata que tu não tem como passar pra eles [...] professor nenhum muda sua aula e inclusive o surdo atrapalha muito a aula deles, principalmente porque tem a Intérprete e eles não modificam em nada ah porque a prova tem que ser diferente, não eles não querem saber, então a gente percebe que não tem respeito nenhum pela não muda nada, o Intérprete pega o seu surdo fica ali do lado, ele só tem que estar em sala de aula no momento do professor, mas é o Intérprete que dá aula para ele, é o Intérprete que vai explicar para ele [...].
 [...] a Intérprete que se vire o problema é dela e eles são daí tachados como os atrasados da sala né porque claro que eles vão ter a diferença da nota, porque eles têm que concorrer com pessoas que estão ali informadas ouvindo né, tendo tudo e eles têm essa perda e uma que daí uma Intérprete que passa conteúdo de todas as disciplinas impossível [...]. (IE3, 2017).

Na sequência, a IE5 comentou que costuma receber, por e-mail, as aulas dos professores e que é ela quem promove a aprendizagem em sala de aula, sendo que os professores nem chegam perto do estudante Surdo:

[...] a gente não se acerta sabe na maneira de ensino dele, uma que eles não são capazes de chegar perto dele, usam a palavra inclusão, mas esse aluno nunca foi incluso na verdade nunca, porque nunca teve uma atividade diferenciada pra Libras, uma que outra música que fizeram no quinto ano com ele, até onde eu me lembro, então nunca foi nada voltado pro surdo era pro ouvinte, tinha a professora, a Intérprete ali na frente dele, ela que se virasse ela que fazia, então o professor da turma mesmo, o professor da disciplina nunca foi o professor que ensinou o aluno, nunca, sempre foi a Intérprete e é o que ainda acontece hoje, pra eles quem é responsável pra ensinar ele sou eu, eles nem chegam perto.
 Eles me mandam e-mails com as aulas e se vira, única coisa que eles sabem me perguntar tu tem ainda aula? Tu tem matéria pra quantas aulas ainda? (IE5, 2017).

Os depoimentos revelam a configuração de outro problema no ambiente da sala de aula: o relacionamento entre Intérpretes Educacionais e professores, como podemos averiguar pela fala de IE1:

[...] a gente sabe que existem vários problemas né com a classe em si né, e talvez de falta de conhecimento, falta de clareza do seu papel e da sua responsabilidade e que existe um regulamento pra profissão e que existem normas e algumas regras que a gente precisa tá seguindo pra tentar ser um bom profissional, eu acho que falta, eu acho que ainda existe aí uma informalidade, existem muitas pessoas que atuam sem a devida formação [...].

A gente sabe assim, de práticas assim bem inadequadas assim muito complicadas até de serem comentadas, a gente sabe que existe problemas que acontecem, problemas com alguns profissionais principalmente em situação de escola, aonde a gente já tem que construir uma imagem né, de um profissional que seja respeitado porque no primeiro momento os professores sempre desconfiam do teu papel [...] já existe relato de alguns problemas de conflito entre professor e profissional por conta de atitudes inadequadas do Intérprete dentro da sala de aula [...]. (IE1, 2017).

Para além da questão do ensino, as entrevistadas trouxeram exemplos de fatos ocorridos no ambiente escolar e que evidenciam o preconceito ainda existente por parte de muitos professores, configurados aqui como “[...] inclusões/exclusões estão embutidas nos sistemas de reconhecimento, divisões e distinções que constroem identidades”. (POPKEWITZ, 1998, p. 128). Quanto a esse aspecto, torna-se relevante considerarmos as narrativas de duas entrevistadas, respectivamente, IE2 e IE6:

[...] mas infelizmente né, quando tem o professor que não entende essa questão né do surdo, não tem o entendimento assim sabe dessa coisa mais especializada porque, o Intérprete está aí então pronto tá tudo feito, a adaptação das aulas, vídeos, muitas vezes os vídeos sabe essa questão de pensar, não eu tenho um aluno surdo e até também do próprio professor talvez buscar sabe incluir, fala muito rápido, é escrever muito de costas e em seguida o surdo ele não tem esse tempo ou porque ele olha pra você ou ele escreve não tem como fazer as duas coisas, então assim a intolerância de muitos professores talvez foi uma marca assim e muito embate porque a família tinha muito embate e isso era triste porque era o professor achando que a família estava facilitando demais, ou querendo certas coisas e a família querendo apenas que os professores contemplassem aquele surdo, ele também precisa ser ensinado da melhor forma assim como os outros, está pagando, é um aluno, então essa intolerância assim sabe e acaba gerando conflitos e aí famílias que acabam sendo tachadas como a família briguenta sabe porque, estágio eu lembro que aconteceu por exemplo, estágio ela não passou porque, sabe certas coisas sem justificativas, ou provas sem dar aquele tempo pra ela fazer a prova, enfim coisas que só vem a dificultar a presença do aluno né [...]. (IE2, 2017).

[...] eu quis contar pro professor tipo assim ó como uma situação né um diálogo entre professor, uma preocupação minha né na verdade, e ele disse assim a pra mim já é um caco, já não vale nada, já não presta, sabe assim, eu disse não, ele é surdo, não é que ele não presta, ele não tem consciência do certo e do errado, mas todo adolescente ele quer experimentar alguma coisa, uma coisa diferente, e ele deu acaso que aconteceu isso não ele não fez isso porque ele não prestava. Não já vi que ele não presta, já vi que ele é caco. (IE6, 2017).

É nesse solo cheio de conflitos, nessas relações de poder, nesse ambiente onde se pretende estabelecer certos padrões de classificação, que o Intérprete Educacional vai se constituindo, como corrobora Rose (1998, p. 43):

O governo age através de uma “ação à distância” [...] forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. Isto é, o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do

processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos.

Nesse sentido, IE2 recordou qual era sua visão antes de conhecer o Surdo, uma visão marcada por pensamentos de uma sociedade que julga-o como coitadinho, incapaz e que, devido à sua falta de comunicação, não consegue assumir certas responsabilidades.

[...] quando eu conheci o surdo eu era muito assim, só vivia sorrindo sabe era e às vezes parece que tu trata ele como uma criança, como se ele fez uma coisa que tu não gostou mas tu está ali sorrindo, como se não pudesse machucar, não pudesse falar as coisas, porque não ele já sofre demais, porque ele é surdo e daí com o tempo tu vai sabe conhecendo, tu vai lidando e essa visão que muitos tem da família e da sociedade como coitadinho como que não pode fazer isso, não pode porque é surdo, isso aquilo outro, então quando tu vai assim entrando mais em contato, tu vai se percebendo de certas coisas assim rapaz! mas tu é igual a mim, a diferença é que eu falo com a minha voz e tu fala com as tuas mãos, então quando tu passa a entender isso poxa [...] né enfim, alguns trazem como coitadinho pra algumas coisas mas pra outras não, pra outras a gente é igual, então acho que a gente pode se transformar todos os dias, disso também porque muitas vezes é uma mentalidade que a sociedade tanto tem, a família tanto tem, que eles acabam mentalizando isso, não posso trabalhar, é melhor ficar com a minha aposentadoria, não porque vai ser muito difícil viajar, não posso sair sozinho e assim, acho que a gente em contato com eles a gente pode ajudar eles assim também nesse sentido né, para daí também talvez mudar um pouco a mentalidade das famílias, mas enfim a sociedade vê como incapaz, como alguém que talvez não tenha aquela responsabilidade ou possa exercer um cargo bom de trabalho, como se ela fosse alguém que só fazer faxina ou esses trabalhos que não necessitam de estudo, então tem muito isso, então quando pessoas da sociedade passam a ter contato com o surdo a gente vê o quanto os surdos são inteligentes, o quanto os surdos são capazes, então acho que a gente precisa mais transformar essa mentalidade também da sociedade e que eles tem deles mesmo assim sabe, tu pode tudo, tu pode fazer tudo, pode casar, pode ter filho, tu pode ter um bom emprego, tu pode viajar, tu pode fazer o que tu quiser, então essa emancipação social do surdo é ainda uma luta sabe, uma luta e de reconhecimento, uma luta de que é de afirmação da língua, da identidade e da diferença que existe linguística e não simplesmente opressora de oprimir porque o meu status de ouvinte ou teu status de surdo [...]. (IE2, 2017).

Em relação a essa visão que muitos mantêm sobre o Surdo, a Intérprete Educacional 5 apontou também a questão da família não proporcionar e não ensinar algumas coisas para os Surdos:

Ele precisa basicamente de mim pra tudo, porque ninguém da família, tipo ele não sabia entrar num banco, ele nunca tinha entrado no banco, eu já levei ele junto pagar, dei o dinheiro eu disse ó tu vai, tu paga né, daí ele me perguntou o que é, eu digo, eu comprei uma roupa comprei alguma coisa, daí né explica que eu vou no computador e compro escolho e tal, já mostrei para ele nunca tinha visto esse tipo de coisa. Ele não sabe usar celular nada [...]. (IE5, 2017).

Além das considerações relativas à sociedade e à família, algumas entrevistadas apresentaram alguns questionamentos quanto às atitudes das próprias colegas e ao olhar direcionado ao Surdo:

[...] posso está errada, mas talvez em muitas trajetórias de surdos quem sabe não foi não só apenas o professor mas também o Intérprete que fez com que ele desistisse, que ele não tivesse a vontade de aprender. [...] a gente acaba colocando muito como os surdos é porque enfim, como somos grupo majoritário né a gente talvez superlative a nossa condição de ouvinte, aquilo que o ouvir traz, enquanto né pro surdo [...]. (IE2, 2017).

[...] na hora do intervalo a gente via que ela digamos assim super protegia ele como o coitadinho né ou aquela pessoa que podia fazer tudo de errado que ninguém podia chamar atenção e como que eu vou dizer, de uma certa maneira a gente julgava errado essas atitudes dela, porque podia sim ser chamado atenção dele, ele podia sim ser igual aos ouvintes, ter o mesmo comportamento, ter as mesmas atitudes e por ela ter criado eu acho que aquele vínculo afetivo com ele, ela não exigia muito isso dele, um comportamento em escola sabe, ela via ele muito como coitadinho da escola e ainda hoje tem alguns profes que ele é o coitadinho [...]. (IE5, 2017).

Uma das falas nos impressionou, pois, além de narrar que uma colega não gosta de ser Intérprete Educacional, a IE entrevistada relatou a opinião dessa colega quanto ao Surdo:

[...] a # não tem esse sentimento pelo surdo, ela tá lá fazendo a parte dela inclusive contra a vontade, ela não gosta de ser Intérprete educacional, ela não gosta, ela diz, ela não gosta do surdo, porque para ela o surdo é burro, o surdo é aproveitador, o surdo se pendura, ela vê o surdo como a sociedade vê [...]. (IE3, 2017).

Nas palavras da entrevistada, identificamos o pensamento da sociedade refletido em quem trabalha diretamente com o Surdo. Dessa forma, percebemos como é importante para essas profissionais reunirem-se e dialogar sobre sua profissão. Contudo, quando questionadas sobre o relacionamento com as demais colegas, relataram a desunião da categoria, tanto entre as colegas na própria escola quanto com as que trabalham em outras escolas da cidade.

No momento somos mais de uma dentro da instituição, mas cada uma desempenha o seu papel de forma isolada, a gente não tem nenhum tipo de contato ou de organização fora do seu ambiente, eu faço o meu trabalho no meu horário e nós não temos nenhuma atividade direcionada para trabalharmos em conjunto, nem que seja para qualquer outro tipo de atividade, então nesse momento eu não tenho contato com nenhuma colega, é um trabalho sozinho [...]. (IE1, 2017).

[...] uma coisa eu tenho assim até uma certa aversão por muitas, porque eu vejo que eles estão indo pra um foco de querer fazer o curso de ter o diploma e querer entrar, mas não estão se preocupando com tá eu estou conseguindo? não estou conseguindo, eu sou Intérprete, está aqui ó, quantas horas eu tenho. Tá mas não interessa isso aqui, vamos ver então, por isso que eu digo respeitem o surdo, o surdo está te entendendo [...]. (IE3, 2017).

[...] infelizmente a nossa categoria, na verdade eu falo nossa, mas eu vejo que todas as categorias tem isso né, esse jogo assim de quem é melhor ou tu vai tirar o meu lugar tal então no começo eu senti muito isso assim, que eu queria estar nas situações e muitas pessoas barraram né, então assim tu precisa de oportunidade, ainda mais naquele momento que não tinha estágio, não tinha curso e aí muitas pessoas barraram, tipo tu nunca vai conseguir e tá, infelizmente até hoje tem essas pessoas no mundo né [...]. (IE4, 2017).

[...] eu não tenho muito contato com Intérpretes, não tenho muito prefiro ficar longe pra não me incomodar [...] É afastada, por causa dessas confusões, é atribuições, tipo assim ó digamos que eu não sou muito ética né se olhar por esse lado eu não sou muito ética do jeito que elas querem que seja né [...] eu acho que são coisas muito exageradas dentro do código de ética sabe e acho que pra gente respeitar esse tipo de coisa tu precisa ser muito frio. (IE6, 2017).

Diante das narrativas explicitados nesse agrupamento temático, corroboramos com Veiga-Neto (2017, p. 120): “[...] o poder não existe (no sentido definido do artigo e no sentido duro do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente”. Desse modo, constatamos que as práticas desenvolvidas na instituição escolar agem sob as formas de controle, pois empoderam alguns, neste caso, os professores, para exercício do poder sobre os outros.

Contudo, as narrativas coletadas indicam, de igual maneira, um despreparo por parte dos professores para atender estudantes Surdos e para reconhecer a singularidade desse público. Esses fatores também são descritos por Silva e Pereira (2003, p. 173): “[...] quando o professor recebe esse aluno, muitas vezes exhibe ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito da surdez, muitas vezes atribuindo ao aluno imagens depreciativas. Essas imagens se refletem na própria postura do professor frente a suas ações [...]”. A pesquisa realizada pelas autoras constata também que a fala dos professores em relação ao estudante Surdo não condiz com as práticas adotadas no dia a dia:

[...] o ajudam de alguma forma, facilitando a atividade, respondendo por ele, aceitando qualquer resposta ou mesmo deixando-o copiar. Na medida em que a professora ajuda o aluno a resolver suas dificuldades, ela cria neste a imagem de inteligente, o que resulta, muitas vezes, em uma imagem idealizada. (ibid., p. 175).

Ainda, nessa mesma pesquisa, as autoras referem-se à aprendizagem do estudante Surdo, afirmando que a maioria dos professores faz questão de abordar a questão da linguagem, ou por não terem domínio de Libras ou pela ausência do uso do aparelho de amplificação sonora pelo Surdo, conforme relato de uma das docentes: “[...] não é a professora que tem que aprender a Língua de Sinais, mas é a criança Surda que tem que usar a linguagem oral”. (SILVA; PEREIRA, 2003, p. 176).

Mesmo após quinze anos da realização dessa pesquisa e com todo o trabalho sobre inclusão desenvolvido no país, o cenário exposto pelas autoras se repete como pontos fortes nas falas já elucidadas de nossas entrevistadas.

A sociedade inteira é ouvinte, a sociedade inteira escreve. Será que não é ele que tem que se adaptar?

[...] a gente percebe que os professores eles não mudam em nada é a aula deles dada muita fala.

[...] usam a palavra inclusão, mas esse aluno nunca foi incluso na verdade nunca.

[...] eu quis contar pro professor tipo assim ó como uma situação né um diálogo entre professor, uma preocupação minha né na verdade, e ele disse assim a pra mim já é um caco, já não vale nada, já não presta, sabe assim.

A instituição escolar reflete o pensamento e as ações da sociedade. Constatamos isso nesta fala, também já explicitada: “enfim a sociedade vê como incapaz, como alguém que talvez não tenha aquela responsabilidade ou possa exercer um cargo bom de trabalho, como se ela fosse alguém que só fazer faxina ou esses trabalhos que não necessitam de estudo”.

Para a sociedade, os Surdos são vistos como as pessoas que irão ocupar os trabalhos que não necessitam de estudo. Em consequência, esse pensamento faz com que as escolas, por intermédio de seus professores, acreditem que não há necessidade de ações inclusivas, de olhar a singularidade dos estudantes Surdos e ensiná-los, favorecendo a aprendizagem real e comprometida, pois isso não faz diferença no mundo do trabalho.

À vista disso, Fimyar (2009, p. 41) contribui, ao argumentar que “[...] governamos de acordo com o que consideramos ser as verdades sobre nossa existência. Consequentemente, as formas como governamos dão origem à produção da verdade sobre a sociedade, a educação, o emprego [...]”. Sendo assim, as verdades que irão refletir nas ações de governamentalidade ainda estão presente na turbulenta relação entre os próprios Intérpretes Educacionais que, por pensarem e agirem de modo diferente, preferem trabalhar isoladamente, a fim de evitar discussões e problemas, o que demonstram os excertos a seguir, revisitados neste momento:

[...] No momento somos mais de uma dentro da instituição, mas cada uma desempenha o seu papel de forma isolada, a gente não tem nenhum tipo de contato.

[...] eu tenho assim até uma certa aversão por muitas.

[...] eu não tenho muito contato com Intérpretes, não tenho muito prefiro ficar longe pra não me incomodar [...] É afastada, por causa dessas confusões, é atribuições.

Essa verdade que cada um estabelece para si é o que Foucault (2010, p. 183) denomina de “parresia”, sendo que esta “[...] não é o elemento de constituição de uma opinião comum, ela é a garantia de que cada um será para si sua própria autonomia, sua própria identidade, sua própria singularidade políticas. [...] Logo, cada um é por si mesmo sua própria unidade política”.

Contudo, como se trata de uma profissão regulamentada, é orientada por uma instituição profissional denominada Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), a qual tem como visão atuar sobre três pilares: “a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva²⁷”.

Além disso, a categoria profissional ainda conta, a nível regional, com as Associações que têm o objetivo de aproximar os Intérpretes e promover momentos de aperfeiçoamento, porém, como relatado nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, as divergências quanto às atribuições em sala de aula afastam a convivência das IEs, o que tem dificultado uma aproximação para discussões coletivas a respeito dos caminhos da profissão.

Todos esses fatos que envolvem a instituição escolar e os que dela fazem parte: professores, Intérpretes Educacionais e os Surdos nos mostram como ocorrem as estratégias e as táticas em que a governamentalidade se faz presente, revelando a ideia de padronização e de normalização para com o Surdo, ou melhor, com as diferentes artes de governar.

6.5 PODER E SABER, DISCIPLINAMENTO E VIGILÂNCIA

Foucault embasa seu pensamento, afirmando que os saberes são fundamentados com o objetivo de satisfazer uma vontade de poder. Dessa maneira,

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 1987, p. 31).

²⁷ Disponível em: <<http://febrapils.org.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Como o disciplinamento e a vigilância se constituem em característica natural da sociedade, Foucault nos apresenta a escola como uma instituição de sequestro e adestramento, já que é nesse espaço que circulam discursos de poder-saber e onde se preza a todo instante pelo disciplinamento e se tenta executar uma vigilância acirrada sobre os corpos, a fim de torná-los dóceis. Para melhor compreendermos a escola como uma instituição de sequestro, atentemos à referência que Foucault faz sobre “panóptico”:

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (FOUCAULT, 1979, p. 210).

Há outras formas de “panópticos” que podemos classificar como mais moderados, mas nem por isso se distanciam do disciplinamento e da vigilância, como podemos observar nesta descrição sobre a escola apresentada pelo próprio autor:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1979, p.173).

Sob tais premissas, depreendemos que a tentativa de normalização por meio da disciplina, da classificação, da hierarquização e da inclusão de todos, de acordo com os padrões exigidos e esperados, segue o controle do olhar atento e vigilante do professor, pois é ele quem o detém no espaço que ocupa. Nesse sentido, podemos levar em consideração também a exclusão de quem não se adapta ao sistema e de quem não consegue responder corretamente ao que é apresentado como vontade para o exercício do poder.

Nessa linha de pensamento, Lopes e Fabris (2016, p. 49) explanam sobre os princípios do mecanismo disciplinar:

A vigilância hierárquica produz as condições para o controle do corpo e dos comportamentos dos indivíduos; a sanção normalizadora, ao operar tanto com a recompensa quanto com a punição, investe na correção dos desvios e das anormalidades apontadas de acordo com a norma estabelecida. E, o exame ao se constituir na relação entre a vigilância e a sanção normalizadora, constitui os indivíduos como um objeto e como efeito das relações de poder.

Em relação a essa questão do controle, consideremos a narrativa da Intérprete Educacional 1, ao expor que, logo no início de sua atuação, uma professora sentiu que, talvez, pudesse estar perdendo o controle sobre o estudante Surdo.

[...] uma situação bem no início da minha atuação na escola primeira prova a ser realizada com a presença do Intérprete, me posicionei bem bonitinha no meu lugar, a professora entregou a prova e a professora da classe me questionou: Tu vais acompanhar prova? Eu disse sim, mas tu não vais falar nada, eu disse não e sim, se ele tiver alguma dificuldade e solicitar que eu faça a interpretação eu vou interpretar a prova, mas é isso. Não mesmo, ele não sabe português, ele não sabe ler? E aí você tem que vir com todo aquele discurso novamente e ela dizia que não que eu não iria interpretar e eu dizia que sim, que eu iria interpretar, de forma amigável, tem que ter um autocontrole e aí, antes da prova começar a gente se retirou da sala, fomos em outro ambiente, e eu tentei explicar em poucas palavras de modo muito resumido do que se tratava, porque a professora ela também não tinha culpa, o aluno estava ali, ele tinha caído ali, as coisas foram no primeiro ano as coisas foram acontecendo conforme iam acontecendo e ela se pegou numa situação totalmente inesperada, ela jamais imaginou que o Intérprete iria acompanhar a prova, então tu tem que ter essa abertura e esse jogo de cintura e saber como colocar. Eu não posso brigar com ela, de forma alguma, porque ela estava acostumada com outra forma de trabalhar e aí a gente foi para sala eu tentei explicar para ela se acalmou um pouco, ficou ainda resistente, um pouco resistente, mas eu disse pra ela, eu disse tu não te preocupa a minha função aqui não é dar respostas de forma bem clara, isso não compete ao meu papel, isso é uma questão ética eu primeiro tenho que pensar no crescimento dele, se eu tiver colaborando com ele de alguma forma que não seja a correta eu não vou estar propiciando nada para ele, eu não vou estar possibilitando que ele aprenda, nem que ele se desenvolva, não é o meu objetivo aqui, então tu te tranquiliza ele vai fazer a prova se ele tiver dificuldade ele vai me questionar e eu vou traduzir para ele aquilo que é minha função fazer, nada além disso [...]. (IE1, 2017).

Percebemos que, de certa forma, a professora se sente ameaçada pela presença da Intérprete naquele momento. A IE passa a ser vista como “vigia” no espaço e, na visão da professora, ela não pode perder o controle, pois, posteriormente, pode haver subsídios para diferenciar e classificar aqueles que estão sob seus cuidados.

Para Foucault (1979, p. 209), “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite

qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”.

Ainda, nesse ambiente, o professor é considerado o sujeito que detém o saber e sua função é a de transmitir àquele que não o tem, como assinala Muchail (2004, p. 57): “[...] a escola não pode ser um lugar onde se pensa para ser o lugar onde se reproduz o conhecimento instituído. É quando as relações entre professor e estudante reproduzem a relação do sujeito que possui o saber com um ‘objeto’ de educação”.

Essa situação fica evidente na fala da IE3 “[...] mas eles não explicam de novo, eles não respeitam, eles não mudam a aula, é muita fala, não muda nada, a gente percebe que o é um empecilho pra eles, é um que está ali, tá tem que está [...]”. Ainda enfatizou:

[...] próprio professor ele não se comunica com o aluno, não tem comunicação nenhuma, o aluno é meu, está aí faz o que tu quer [...] eles debocham, brincando, ei [[diz pra ele isso, e daí como é que tu diz isso pra ele? Eu quero ver como é que tu vai passar isso pra ele, é aquela brincadeira boba sabe sempre e daí a gente fica indignada, que eu tenho que dizer mas tem como passar sim, eles entendem qualquer coisa, e eu vou passar assim e assim, sabe tem muito preconceito e eles veem o surdo como uns bobinhos, é muito triste. (IE3, 2017).

A Intérprete Educacional 5 reforçou: “[...] eles continuam achando que sou eu que tenho que ensinar pra ele, e como eu disse antes, tem professores que nem chegam perto dele não chegam [...]”.

As relações de poder, mesmo sutis, fazem parte do cotidiano escolar, e a diferenciação e classificação, existentes nesse espaço, abrem caminhos para o adestramento dócil do corpo que, sob a visão daqueles que mantêm o poder-saber, há sempre um sujeito que se põe em submissão e em obediência, sendo fácil de controlar. Vejamos o relato da IE5:

Inglês eu tenho até pro ano que vem, tem um maço assim de folha, inglês e português. Ciências pra vocês terem uma ideia na última aula ele tinha tartaruga para pintar, um aluno de 7º ano com 15 anos pintar tartaruga numa aula. Na aula anterior ele tinha peixe para pintar, aí o que eu fiz peguei ele, peguei o note, botei na frente dele e eu disse a gente vai pesquisar sobre os peixes. (IE5, 2017).

Por muitas vezes, a garantia do Intérprete em sala de aula é confundida por uma inclusão do Surdo; ledô engano, pois uma falsa inclusão obtém o controle e opera sobre os corpos, ou seja, “O poder disciplinar não é apenas repressivo ou ostensivamente opressor. Mais sutil, ele é ‘positivo’, isto é, ‘produz’ comportamentos, hábitos, gestos, numa palavra, adentra as pessoas”. (MUCHAIL, 2004, p. 111).

A instituição escolar é possuidora do poder disciplinar sutil, e aqueles que não conseguem atingir o que a mesma estabelece como meta, caem fora do que é considerado normal e não são bem vistos, como define Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956): “[...] é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”. Similarmente ao pensamento do autor, posicionam-se as IEs 3, 5 e 6:

[...] eles tinham muita dificuldade, eles quebraram a visãozinha do surdo bonitinho, espertinho, inteligente [...] tu escutava falar na sala dos professores, nos conselhos, o tempo inteiro, meu Deus que diferença de tal, meu Deus como eles são diferentes do tal, meu Deus nossa aquilo era demais, aquilo te irritava [...] porque comparar, não tinha comparação, não tinha [...] a escola já via eles como estrupício da escola mesmo, tinha que mandar adiante, se livrar o quanto antes, aquilo me indignou [...]. (IE3, 2017).

E ele é só mais um na sala de aula pra muitos dos meus colegas professores, ele é só mais um na sala de aula, ele está ali, que ele vai passar um período ali e daqui a pouquinho ele vai pra outra escola, e tipo eles se livram dele [...].
Pra eles, ele não é capaz de aprender, eles tem na mentalidade deles que ele não é capaz, que é só um período que ele está passando na escola e que a gente tem que ir levando, empurrando com a barriga, daqui a pouquinho ele sai, pra eles ele não é capaz de aprender, no entanto que está do jeito que está. (IE5, 2017).

[...] eu fui contar o problema dele né, do surdo, o que tinha acontecido [...] daí eu disse professor ele está com algum problema, eu disse pra ele assim, uma coisa que a gente falaria com o professor de um problema de um aluno qualquer [...] eu disse aconteceu isso. Meu Deus eu já vi que isso aí é um caco, não vale nada, que não presta, já vi tudo, esse aí não presta e que se ele facilitar já reprovo ele também, já vou dar zero na prova, já reprovo ele. Sabe assim, apelou totalmente né e eu quis tipo amenizar né. Não esse aí não presta, esse é caco, eu já vi é caco também, não presta, não vale nada. (IE6, 2017).

Percebemos o quanto a escola ainda busca uma padronização, isto é, uma normalização por meio da vigilância e do disciplinamento. Consequentemente, o que ocorre é uma inclusão mascarada, ou seja, “Colocamos o outro para dentro de um espaço comum - concreto ou simbólico, pouco importa - para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser ‘um outro’”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 17).

Seguindo a lógica dessa inclusão mascarada e do outro compartilhando um espaço comum, destacamos, mais uma vez, alguns trechos das narrativas de nossas entrevistadas que se configuram “panópticos” na instituição escolar:

[...] próprio professor ele não se comunica com o aluno, não tem comunicação nenhuma, o aluno é meu, está aí faz o que tu quer.

[...] tem professores que nem chegam perto dele não chegam [...]

[...] a escola já via eles como estrupício da escola mesmo, tinha que mandar adiante, se livrar o quanto antes.

[...] tipo eles se livram dele [...]

[...] é só um período que ele está passando na escola e que a gente tem que ir levando, empurrando com a barriga, daqui a pouquinho ele sai.

Esses discursos e comportamentos ainda vigentes nas escolas que reproduzem o fato de não se importar com a aprendizagem do outro, segundo Foucault (2006b, p. 318), ocorrem porque “Somos prisioneiros de algumas concepções de nós mesmos e de nossa conduta”, ou seja, somos ”panópticos” e, infelizmente, reproduzimos pensamentos e ações para com o Surdo.

Esse aprisionamento, projetado pelas concepções errôneas e vinculado à escola, refere-se ao afastamento do diferente, do anormal, daquele que não consegue se adaptar às normas prescritas e não se enquadra nos padrões estabelecidos, transformando o professor em um “guarda deste panóptico”. As próprias palavras usadas pelas IEs, em alguns momentos de suas entrevistas, ao se referirem à visão dos professores sobre o Surdo comprova o exposto acima: “se livram dele” e “empurrando com a barriga, daqui a pouquinho ele sai”.

Em um ambiente de ensino, no mínimo, essa visão causa estranhamento, haja vista que, mesmo sutilmente, é imposta uma normalização, uma hierarquização que não permite a mudança, pois os Surdos “têm sido permanentemente inventados e excluídos. Seus corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas”. (SKLIAR, 1999, p. 28).

Nesse cenário, é preciso romper as concepções que nos aprisionam, isto é, “É preciso interrogar o conformismo e desconfiar das acomodações, pois o comodismo e o conformismo presentes em nossa cultura refletem o impacto das condições de formação a partir de representações dominantes” (SANTOS; SILVEIRA; SILVA, 2016, p. 1284), ou a escola, mesmo proclamando a inclusão, irá se manter como palco de grandes tensões e de grandes exclusões.

6.6 APÓS A ANÁLISE DOS DISCURSOS MANIFESTA-SE O DESAFIO

Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?

(FOUCAULT, 1987, p. 250)

A extensa obra de Foucault nos faz refletir sobre as práticas institucionais e as relações existentes na organização escolar, denominada pelo filósofo, como um dos “panópticos”, onde poder e saber se articulam. A forma como a escola se organiza, ainda na atualidade, promove o controle e a vigilância dos professores para com os estudantes; a disciplina exigida é monitorada, principalmente, através de exames classificatórios e o propósito é o de normalizar e comprovar a hierarquização existente, como pontua Foucault (1987, p. 201):

[...] instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência.

Por meio da explanação do autor sobre poder e saber, conseguimos, de certa forma, vislumbrar um futuro diferente, afinal o poder não pertence a um grupo exclusivo de pessoas, e no mesmo tempo que o exercemos, de alguma maneira, também sofremos a ação. Complementarmente, Gallo (2004, p. 94) afirma:

[...] o poder jamais se exerce unilateralmente. Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o “estrategismo pedagógico” do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. (grifo do autor).

Repensar, portanto, a Educação, orientando-nos pela teoria de Foucault, é analisar e refletir sobre o “estrategismo pedagógico” que engloba, no caso da inclusão de Surdos, um pensamento para além da composição sala de aula, professor e estudante. Distintamente, é inserirmos um novo profissional, o Intérprete Educacional, sem deixar de considerar que esse profissional reconhece a nomenclatura para sua função nesse mesmo espaço, mas não discerne e nem entra em concordância quanto às suas atribuições.

É neste momento que o desafio desta investigação torna-se fundamental, visto que muitas são as contradições nos posicionamentos narrados e assumidos pelas IEs. Destarte, recorremos a Foucault, ao investigar a constituição da subjetividade permeada pela relação do cuidado de si: “[...] ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos.” (FOUCAULT, 2006a, p.14-15). Além disso, a investigação nos proporciona a possibilidade

de análise das práticas adotadas, pois são essas que se refletem nas relações com o outro, ou seja,

[...] a compreensão acerca do cuidado de si alcança aqui sua abordagem maior, de respeito à dignidade humana. Isso significa que não é permitido tomar as pessoas como se elas fossem objetos particulares, que podem ser manipulados ou submetidos às nossas próprias satisfações. O ocupar-se consigo assume dimensão mais ampla que significará ocupar-se consigo enquanto *sujeito de*, que exerce suas características próprias de sujeito, mas que, acima de tudo, respeita as características do outro. (SANTOS; SILVEIRA; SILVA, 2016, p. 1281, grifo dos autores).

Eis, aqui, o nosso desafio: construir uma proposta de formação continuada para os Intérpretes Educacionais que englobe o ser-consigo e que contemple momentos de reflexão das ações que estes realizam no ambiente escolar, envolvendo diretamente professores, estudantes Surdos e os próprios colegas IEs. Sob tal perspectiva, o objetivo do próximo capítulo é justamente apresentar uma proposta de formação continuada, perpassando pelas questões elencadas nas seções que compõem este capítulo.

7 UM POSSÍVEL RECURSO DIANTE DAS CONSTATAÇÕES QUE A PESQUISA PROPORCIONOU

À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito.
(VEIGA-NETO, 2017, p. 26)

Retrogradando o problema, eixo norteador da pesquisa, podemos afirmar que é possível dar voz aqueles que, diariamente, realizam seu trabalho em sala de aula entre um sinal e outro, aproximando mundos e fazendo cada um, a seu modo, o melhor para o Surdo. Estamos discorrendo sobre aquele que, mesmo depois de tantas narrativas, de riquíssimos discursos, ainda é um sujeito a ser desvendado, a ser conhecido. Em virtude disso, propomos uma formação continuada para o Intérprete Educacional de Libras, sendo que é este quem primeiramente precisa ter clareza de como deve ser sua atuação em sala de aula.

Corroboramos com Dominicé (1985), ao especificar a importância de uma formação contínua para adultos por meio de “histórias de vida e formação”, para que a eles seja possível a reflexão sobre como se deu sua formação, desde a influência das relações familiares: “Aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos de que se recorda” (p. 56). Soma-se a essa consideração, a interferência da escola e da vida profissional: “A experiência da diferença social e a tomada de consciência da origem social modificam os ganhos e as perdas da história de vida” (p. 60). Tais premissas justificam a relevância de uma formação continuada, sob o viés de uma transformação, conforme palavras do referido autor: “[...] não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (p. 53).

Como a própria pesquisa revela, as discussões referentes à atuação dos Intérpretes, no espaço educacional, ainda geram polêmicas. Nesse sentido, a partir da análise das narrativas, organizamos uma proposta de formação continuada na perspectiva da autoformação, contemplando o desenvolvimento da autoconsciência, da relação consigo, com o outro e da consciência profissional, pois entendemos que “A prática de vivências mobiliza o sujeito para o diálogo consigo mesmo e com o outro de sua relação, proporcionando a construção de novas experiências à sua existência, de modo que o sujeito possa crescer no respeito a si mesmo e pelo outro”. (LOSS, 2013, p. 23).

Para a respectiva proposição, consideramos três fatores primordiais para o trabalho em sala de aula: professor, estudante Surdo e Intérprete Educacional.

Para Loss (2013, p. 23), na autoformação, “os sujeitos são desafiados a falar, expressar seus sentimentos, pensamentos, opiniões, sensações, etc. As práticas de vivências de autoformação conduzem o sujeito à busca de sentido e de significação dos aspectos cotidianos da vida”. Exatamente à autoformação é que nos propomos, ou seja: nossa intenção é a de oportunizar a Intérpretes Educacionais um espaço para que possam se expressar, compartilhar situações e vivências, socializar posicionamentos, pois, somente escutando o outro, é que chegamos a um entendimento do porquê de certas atitudes, de determinados comportamentos e, principalmente, porque

Ao ouvir e ao falar com o outro, percebemos que muitas angústias, ansiedades e necessidades são semelhantes ou compatíveis com as nossas e, assim, acabamos por descobrir como cada ser humano age, sente e vivencia as experiências do cotidiano. No diálogo vamos aprendendo as diferentes formas ou maneiras que cada ser constrói para viver, ou seja, aprendemos a compreender e a avaliar nossas emoções e atitudes, a partir do outro. (LOSS, 2013, p. 26).

Nosso intento é o de uma formação a nível regional, estendendo o convite a Intérpretes Educacionais das cidades que compõem cada regional da AGILS: Regional Norte, Regional Centro-Oeste, Regional Metropolitana, Regional Leste, Regional Sul e Regional Litorânea. Com a pretensão de envolver o maior número possível de profissionais, a formação não pode ser muito extensa. Ao considerarmos que muitas IEs devem se deslocar de suas cidades, bem como pelo fato de se envolverem com atividades nas escolas durante a semana, sugerimos que os encontros ocorram aos sábados (manhã e tarde).

A proposta está organizada em três encontros, com carga horária total de 18 horas, sendo que cada encontro compreende a seis horas. Como acreditamos que “O essencial da formação reside no processo” (DOMINICÉ, 1985, p. 57), previamente, os (as) participantes receberão textos²⁸, para que leituras prévias sejam feitas com possíveis apontamentos e já oportunizando uma primeira reflexão.

Os três encontros são estruturados em quatro momentos específicos:

- a) primeiro momento: reflexão e conhecimentos teóricos;
- b) segundo momento: vivências práticas;
- c) terceiro momento: socialização registrada dos relatos vivenciados pelos IEs;
- d) quarto momento: encaminhamentos finais.

²⁸ Todos os textos sugeridos para a formação estão disponíveis na Internet.

7.1 PRIMEIRO ENCONTRO: QUEM SOU EU? - HISTÓRIAS DE VIDA

O processo do caminhar para si apresenta-se [...] pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

(JOSSO, 2004, p. 59)

Objetivo: Proporcionar o olhar para si, por meio do resgate de sua história pessoal e de suas experiências significativas, isto é, como se vê e como dirige o olhar para o outro na alteridade da subjetividade.

Leitura prévia: Texto de Ana Maria Bock “A Psicologia e as Psicologias” (cap. 13 - Vida Afetiva).

Previamente, também, será solicitado aos participantes que tragam duas fotos que tenham um significado especial em sua história pessoal antes de se tornarem Intérpretes Educacionais.

7.1.1 Primeiro momento: Reflexão e conhecimentos teóricos

Neste momento, cada um deve voltar-se para si e para a sua história, isto é, ter um momento consigo próprio. Para isso, o orientador solicita que cada participante tenha consigo as fotos escolhidas e trazidas para o encontro. Caso alguém não tenha as fotos, é dado um tempo para que os mesmos desenhem ou descrevam, em uma folha a ser distribuída, como seriam essas fotos. Recomendação: tentar descrever da forma mais detalhada possível.

O orientador distribui aos participantes folhas de ofício (mais ou menos cinco), canetinhas coloridas e fita adesiva, solicitando que os mesmos fixem suas fotos nas respectivas folhas (cada foto em uma folha). Conforme vai sendo conduzida a reflexão, cada participante deve escrever palavras ou frases abaixo de cada foto e em outras folhas se for necessário. Sugerimos, para este momento, um fundo musical.

O orientador, oralmente, faz perguntas reflexivas que levem cada participante a resgatar sua trajetória pessoal de vida, lembranças da infância, experiências boas e ruins, acontecimentos significativos, pessoas que marcaram suas vidas, perdas, adolescência, amigos, escola, professores, dificuldades enfrentadas, colegas, decisões no Ensino Médio, na faculdade, etc. Após este momento, o orientador solicita que os participantes formem

pequenos grupos e compartilhem suas histórias por meio das palavras e/ou frases registradas durante a atividade.

Em seguida, ao retornar para o grande grupo, o orientador estimula a participação de todos para o relato dos sentimentos que afloraram e para que mostrem suas fotos e falem do significado das mesmas ao grande grupo.

Durante as falas dos participantes, o orientador faz complementações, resgatando a leitura realizada previamente por todos para que, juntamente com a explanação das fotos e da história de cada um, temas como afeto, emoção e sentimentos possam ser abordados.

Para finalizar este 1º momento, todos os participantes recebem a mensagem “Algo para nunca esquecer”, em folha impressa, mas em formato de dobradura. Ao abrir cada participante lê uma frase, mantendo-se o fundo musical.

Algo para nunca esquecer

Sua presença é um presente para o mundo.
 Você é o único e só há um igual a você.
 Sua vida pode ser o que você quer que ela seja.
 Viva os dias, apenas um de cada vez.
 Conte suas bênçãos, não os seus problemas.
 Você os superará, venha o que vier.
 Dentro de você há muitas respostas.
 Compreenda.
 Tenha coragem, seja forte.
 Não coloque limites em si mesmo.
 Muitos sonhos estão esperando para serem realizados.
 As decisões são muito importantes
 Para serem deixados ao acaso.
 Alcance o seu máximo, seu melhor, seu prêmio.
 Não leve as coisas tão a sério.
 Viva um dia de serenidade, não de arrependimento.
 Lembre-se que um pouco de amor dura muito.
 Dura sempre!
 Lembre-se que a amizade é um investimento sábio.
 Os tesouros da vida são as pessoas.
 Perceba que nunca é tarde demais.
 Faça as coisas simples, de uma forma simples.

(Autor desconhecido)

Texto extraído de LOSS (2013, p. 46-47).

7.1.2 Segundo momento: Vivências práticas

Para este segundo momento, o orientador faz uso do projetor multimídia e passa várias cenas de filmes, nas quais há o Intérprete de Língua de Sinais em atuação.

Após este momento, o orientador solicita aos participantes que escrevam um texto, sem se identificarem, mencionando sua história profissional, como se deu a opção pela

profissão de Intérprete de Língua de Sinais, o que o influenciou, quem o influenciou, onde iniciou sua atuação, quanto tempo está nessa profissão, o que o levou a trabalhar como Intérprete Educacional. No final do texto, cada um deve escrever uma frase que defina sua trajetória profissional.

Em seguida, o orientador recolhe todos os textos e os distribui aleatoriamente entre os participantes. Cada um faz a leitura do texto recebido. Após, solicita a cada Intérprete que relate o conteúdo do texto lido, destacando os pontos fortes. Assim que o participante terminar de socializar o que apreendeu do texto escrito por um de seus colegas, os participantes devem indicar de quem é a história.

O orientador deixa um momento livre para a pessoa que escreveu poder se manifestar ou para os colegas fazerem comentários sobre essa pessoa. Assim deve proceder até todos os textos serem socializados.

Para finalizar este momento, nas costas de cada pessoa, o orientador fixa uma folha de ofício com o seu nome e se entrega a cada participante uma canetinha colorida. Assim que o orientador colocar uma música, cada participante escolhe uma pessoa para escrever uma palavra que, após conhecer um pouco de sua história pessoal e profissional, acha que melhor a define. Os participantes devem circular e registrar palavras significativas no maior número possível de folhas.

Quando o orientador perceber que já transcorreu tempo suficiente, dá por finalizada esta parte do encontro, solicitando que todos se sentem em círculo, no chão, retirem a folha das costas e façam a leitura do que os colegas escreveram. Mantém-se o fundo musical. Mais uma vez, o orientador abre espaço para comentários.

7.1.3 Terceiro momento: Socialização registrada - relatos vivenciados pelos IEs

Para finalizar o primeiro encontro, é solicitado aos participantes que relatem de forma escrita o que este dia de formação acrescentou ou que sentimentos emergiram durante as atividades e qual foi à importância deste encontro para sua vida pessoal e profissional.

7.1.4 Quarto momento: Encaminhamentos finais

O orientador combina que enviará dois textos sobre o tema “Intérprete de Língua de Sinais” para leitura e preparação do segundo encontro.

- a) A cultura surda e os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS).

Gladis Perlin - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006, p. 136-147.

b) Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma posição discursiva em construção.

Ângela Russo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Congresso TILS, Anais 2010.

7.2 SEGUNDO ENCONTRO: BILINGUISMO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SURDO – DESDOBRAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo, num paradigma da fragmentação de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros, e com os universos que nos são acessíveis.

(JOSSO, 2004, p. 165)

Objetivo: Possibilitar leituras e discussões sobre temas que envolvem o Surdo e o espaço educacional, bem como leituras referentes ao Intérprete de Língua de Sinais.

7.2.1 Primeiro momento: Reflexão e conhecimentos teóricos

Para iniciar o encontro, o orientador convida a todos para assistirem ao vídeo “Escola bilíngue ou inclusiva para os surdos?²⁹” Em seguida, encaminha a discussão, solicitando aos participantes que façam apontamentos sobre os três temas abordados no vídeo: escola bilíngue, Educação Inclusiva e Intérprete de Língua de Sinais.

Após, os participantes são divididos em grupos. Cada grupo recebe textos para leitura, análise e reflexão. Fica a critério do orientador do encontro optar por dois textos específicos para cada grupo ou mostrar aos participantes todos os textos selecionados e permitir que cada grupo faça sua escolha.

Durante a leitura dos textos, o orientador passa nos grupos e conforme o assunto do texto vai provocando a discussão com alguns questionamentos como:

²⁹ Disponível em: Canal VISURDO <<https://www.youtube.com/watch?v=MQPi6IYT-x0>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

- Quem é o Surdo? Como se dá a inclusão no seu espaço de atuação? O que estamos vivendo hoje é inclusão ou uma inclusão mascarada, podendo ainda ser caracterizada como exclusão? Que fatos comprovam isso? Que alternativas temos para que ocorra a mudança em nosso ambiente escolar?
- Como vocês concebem a relação professor, intérprete, estudantes surdos? É uma relação marcada por disputa de poder? É uma relação tranquila? Como vocês criam estratégias para lidar com isso? A escola pode melhorar?

Sugestões de textos:

- a) Incluir para saber. Saber para excluir
Alfredo Veiga-Neto. Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001, p. 22-31.
- b) Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar
Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. Especial, jul./dez. 2006, p. 81-100.
- c) (Im)Possibilidades de pensar a inclusão
Maura Corcini Lopes - UNISINOS
- d) A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade
Carlos Skliar - Educação e Realidade. Porto Alegre. vol. 24. Jul./dez. 1999, p. 15-32.
- e) As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais
Gladis Perlin e Karin Strobel – Apostila Fundamentos da Educação de Surdos. UFSC - Florianópolis 2006, p. 53-62.
- f) A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas
Karin Strobel - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006, p. 245-254.
- g) Preconceito e surdez: ecos nas vozes dos professores. Marcelo Andrade e Giselly Peregrino. Revista Espaço, Jan-Jun 2015.
- h) Inclusão do aluno surdo: o que dizem e fazem os professores? Camila Machado de Lima. X Congresso nacional de educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUCPR, 2011.
- i) O fracasso escolar do aluno surdo no contexto da Educação Inclusiva. Maria Bela Saucedo Costa. UFSM, 2007.
- j) A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.2006.

k) A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”

Adriana da Silva Thoma - UNISC

l) Situando as diferenças implicadas na Educação de Surdos: inclusão/exclusão
Ronice Müller de Quadros - Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, 2003, p. 81-111.

m) A comunicação como possibilidade de inclusão de estudantes surdos
Anderson Luchese e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski - Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, maio./ago, 2017, p. 226-241.

Após a leitura, cada grupo produz um cartaz com os principais apontamentos dos textos lidos e apresenta-os ao grande grupo. Após as exposições, o orientador abre espaço para discussões no grande grupo.

7.2.2 Segundo momento: Vivências práticas

Para dar início ao segundo momento, sugerimos a realização da atividade descrita por Loss em seu livro “Educar e Cuidar: promovendo o Sucesso Escolar”, conforme segue:

Dispersos pela sala.

Ao som da música, caminhar pela sala e comunicar-se com um colega, conforme indicações do orientador:

1º com o olhar (um olha para o outro).

2º com o toque das mãos (tocar as mãos do colega).

3º com o toque dos pés.

4º com o toque dos ombros.

5º com o toque das costas.

6º com o toque dos joelhos.

7º outros.

Cada participante vai ao encontro de um outro colega.

Conforme indicações do orientador prossegue a atividade:

1º fazer massagem no ombro do colega.

2º massagear os braços do colega.

3º massagear as mãos do colega.

4º acariciar a face do colega.

5º acariciar as mãos do colega. (LOSS, 2013, p. 59).

Ao término da atividade, todos se sentam em círculo e o orientador incentiva os participantes a falar sobre suas vivências durante a realização da mesma. Importante considerarmos as ações de tocar e se deixar tocar pelo outro. O orientador indaga sobre sentimentos e sensações vivenciados por cada participante

Para encerrar a atividade, o orientador solicita que todos pensem nas relações que têm com os Surdos, com os quais atuam. Cada um deve selecionar uma palavra que resuma esses relacionamentos. Com isso, introduz o tópico central do encontro: o Intérprete de Língua de Sinais.

O orientador faz uma menção de um trecho do artigo de Gladis Perlin e, assim, dá início aos apontamentos e comentários que cada participante fez ao ler os textos de forma prévia.

Se reduzíssemos o ILS ao ato de tradução, teríamos que encobrir uma gama dimensional de significantes e significados. Quanto mais se reflete sobre a presença do ILS, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os ILS são também interpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (PERLIN, 2006, p. 138).

A partir dessa citação, o orientador dá início a uma conversa sobre este profissional, tendo como base os textos sugeridos e enviados por e-mail:

a) A cultura surda e os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS).

Gladis Perlin - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006, p. 136-147.

b) Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma posição discursiva em construção.

Ângela Russo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Congresso TILS, Anais 2010.

Para fomentar a discussão, o orientador convida a todos para assistirem ao vídeo “As coisas que os Intérpretes já ouviram³⁰”. Para finalizar este encontro e já pensar no próximo, é proposto aos participantes que cada um escreva, em um pequeno papel identificado, sua definição de Intérprete Educacional e o coloque em uma caixa (já preparada para isso). Esses papéis serão usados no próximo encontro.

7.2.3 Terceiro momento: Socialização registrada - relatos vivenciados pelos IEs

Para finalizar o segundo encontro, é solicitado aos participantes que façam apontamentos do que este dia de formação acrescentou e qual foi à importância deste encontro para sua vida pessoal e profissional.

³⁰ Disponível em: Canal VISURDO. <<https://www.youtube.com/watch?v=AumYxHFGyGE>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

7.2.4 Quarto momento: Encaminhamentos finais

O orientador combina que enviará, por e-mail, para cada dois participantes, o mesmo texto. A relação dos textos é descrita a seguir. Se o número de participantes for inferior, o orientador pode selecionar os textos que considerar mais pertinentes à discussão.

a) O Intérprete Educacional

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 33-39,

b) A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e Intérpretes sobre esta experiência

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006, p. 163-184.

c) Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36] maio/agosto 2010, p. 133-153.

d) Posição-mestre e função-educador: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino

Alexandre Filordi de Carvalho e Vanessa Regina Martins - Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2014, p. 51-70.

e) Afinal: Intérprete de Língua de Sinais, Intérprete educacional, professor-Intérprete ou auxiliar? O trabalho de Intérpretes na lógica inclusiva

Regina Maria Russiano Mendes. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. (Org.). Libras em estudo: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 141-168.

f) Os diferentes papéis do professor Intérprete

Celeste Azulay Kelman. Revista Espaço (INES), Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005.

g) Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do Intérprete de Língua de Sinais na inclusão do aluno surdo

Andréa da Silva Rosa – Ponto de Vista, Florianópolis, nº 8, 2006, p. 75-95.

h) Os sentidos e significados atribuídos pelos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais brasileira

Silvana Elisa de Moraes Schubert - XI Congresso nacional de Educação. EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013, p.19933-19949.

7.3 TERCEIRO ENCONTRO: INTÉRPRETE EDUCACIONAL - QUAIS SUAS ESPECIFICIDADES? QUAIS AS POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS?

Temos de aprender a posicionarmo-nos na vida de uma forma ativa, reavaliando ou pondo em causa os conhecimentos que presidiram à compreensão do nosso devir e das transformações de si. Temos de aprender a questionar a margem de liberdade que nos podemos conceder entre as nossas vidas imaginárias e uma vida socioculturalmente padronizada; aprender que podemos negociar as orientações da nossa vida, apesar das nossas interdependências afetivas, sociais e culturais; e temos de aprender, também a tornarmo-nos, cada vez mais conscientemente, autores do sentido da nossa vida. É este o preço a pagar para que a temporalidade da nossa existência comece a se transformar numa verdadeira história de vida.

(JOSSO, 2004, p. 180)

Objetivo: Refletir sobre a profissão Intérprete Educacional, bem como suas atribuições e o Código de Ética.

7.3.1 Primeiro momento: Reflexão e conhecimentos teóricos

O orientador recebe os participantes com um grande cartaz com a expressão INTÉRPRETE EDUCACIONAL em destaque. Ao redor, dispõe os papéis escritos no encontro anterior e mais algumas definições ou trechos coletados dos textos enviados aos participantes.

Para a distribuição dos papéis, o orientador deve considerar que, em um lado, estejam os papéis, cujas escritas envolvem também a função de professor, e do outro lado, as escritas que não fazem referência à atribuição de ensinar.

Os participantes devem ler atentamente o cartaz, acompanhados por uma música de fundo.

Em seguida, o orientador encaminha as reflexões a respeito do tema “Intérprete Educacional: quais suas especificidades? Quais os possíveis usos de estratégias pelo IE?”

Escolhe um dos papéis do cartaz e faz a devida leitura. Ressaltamos que deve fazer a escolha de um papel que contenha excerto, ideia, expressões, palavras de um dos textos encaminhados como leitura prévia.

As duas pessoas que receberam o artigo que contempla o conteúdo do papel iniciam a exposição.

O orientador faz a relação de um texto com outro por meio dos papéis expostos no cartaz. Assim, é possível colocar em pauta aproximações e contradições a respeito das atribuições do profissional Intérprete Educacional.

Os textos são os elencados no item 6.2.3.

Durante as discussões dos textos, o orientador pode ainda mencionar algumas situações, com a finalidade dos IEs se posicionarem e chegar a um consenso quanto às suas atribuições em sala de aula, por exemplo:

- a) Se durante uma explicação do professor, o estudante Surdo não compreender o conteúdo e você tem conhecimento sobre o mesmo, qual sua atitude?
- b) A professora explicou sobre um trabalho que precisa ser entregue na próxima semana, porém, o estudante Surdo não entendeu e direciona as dúvidas sobre o trabalho para você e diz que não quer perguntar para a professora, pois não entende a explicação dela. Qual sua atitude?
- c) O professor não compareceu à escola, porém mandou as atividades da aula. A coordenadora solicita que você assuma a turma e aplique as atividades. O que você faz?
- d) O estudante Surdo faltou à aula, pois estava doente e a professora irá ensinar um conteúdo novo, o que você faz? Vai à sala de aula e assiste a explicação da professora para entender o conteúdo e posteriormente repassar ao estudante Surdo? Fica na sala dos professores ou em outro local destinado aos IEs e aproveita o tempo para procurar alguns sinais?
Ainda sobre a questão acima: Liga para os pais ou responsável para saber o que aconteceu e posteriormente informa aos professores? A professora solicita que você explique sobre um trabalho que irá valer nota para o estudante Surdo, assim que este retornar à escola. O que você responde à professora?
- e) Tem diferença ser Intérprete Educacional no Ensino Fundamental, Médio ou na Graduação? Cite essas diferenças.
- f) É necessário um Código de Ética diferenciado para o Intérprete Educacional? E para cada nível de Educação?

Com certeza, durante as discussões, outras questões podem surgir, o que pode enriquecer ainda mais o debate.

7.3.2 Segundo momento: Vivências práticas

O orientador solicita que os participantes formem dois grandes grupos e que definam: Quem é o Intérprete Educacional? Quais suas atribuições? O que deve constar em um

Código de Ética voltado para este profissional (se o grupo considerar viável, um novo Código)?

Após, um representante de cada grupo expõe ao grande grupo as definições elencadas. O orientador deixa um tempo, se necessário, para discussão. Em seguida, sugere que seja construído um único documento dos IEs da região. Se, por acaso, os participantes não chegarem a um consenso, os diferentes posicionamentos devem ser encaminhados à AGILS.

7.3.3 Terceiro momento: Socialização registrada - relatos vivenciados pelos IEs

Para finalizar, é solicitado aos participantes que mencionem o que formação acrescentou e qual à importância desta para os profissionais Intérpretes Educacionais.

Observação: este momento será gravado para posterior transcrição das narrativas

7.3.4 Quarto momento: Encaminhamentos finais

O encaminhamento do documento redigido pelos próprios Intérpretes Educacionais à AGILS tem como objetivo compilar todas as sugestões elaboradas nas regionais que desejarem realizar esta formação.

Posteriormente, sugerimos a organização de um encontro estadual para que se possa compartilhar os apontamentos de cada regional e, assim, discutirmos e elaborarmos um único documento norteador da Associação o que, com certeza, pode fazer toda a diferença na formação dos futuros IEs.

Reforçamos a relevância da referida formação continuada, pois, com a inclusão do Surdo, o campo educacional passa a ser o lugar de maior demanda do profissional Intérprete de Língua de Sinais. Ademais, por ser este um lugar específico de ensino e aprendizagem, urge discutir sobre a atuação deste profissional.

8 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 1984, p. 12)

Pensar e perceber diferentemente, continuar a olhar e a refletir, é com esses sentimentos que chegamos ao final desta pesquisa, na certeza de que temos um longo caminho pela frente, que nada se fecha nestas páginas, mas é na leitura e releitura deste estudo que novas inquietações surgem, oportunizando novas pesquisas.

A aspiração que inundou o meu ser, nestes dois anos, é decorrente da minha convivência com sujeitos Surdos, da minha trajetória profissional como Intérprete Educacional que se intensifica no momento em que me tornei formadora de futuras Intérpretes de Língua de Sinais. Nesses espaços de aprendizagens e trocas de experiências, em diferentes momentos de estudos e discussões quanto à opção pela área educacional, muitos questionamentos e posicionamentos, advindos das próprias profissionais já atuantes, foram desencadeando fortes debates e inquietações.

Diante desse cenário, manifestou-se a questão da nossa pesquisa: “Como o Intérprete Educacional percebe sua atuação profissional na sala de aula? E como ele atua?” A resposta nos aponta dois caminhos bem distintos, o primeiro preconizando uma atuação que vem ao encontro da legislação e do Código de Ética, que orientam a atuação de todos os profissionais Intérpretes de Língua de Sinais, seja qual for o espaço de atuação, e a segunda direção apontada pelas IEs, que vai além do que estabelecem as normas e as atribuições, adentrando o campo do ensino, conjuntamente às atribuições da interpretação.

Como nosso objetivo foi o de identificar e analisar as percepções das Intérpretes Educacionais quanto à sua atuação profissional em sala de aula, as entrevistas narrativas oportunizaram um momento ímpar de aproximação com o real e com a pessoa despojada de seu ambiente de trabalho. Isso proporcionou-lhes a manifestação de emoções, de sentimentos ao recordar sua história e cada entrevistada sustentou o porquê de adotar determinados comportamentos em seu local de atuação.

Contudo, não ousamos apontar um único caminho como o correto, mas propomos uma formação para IEs, justamente para que os conflitos possam, na troca de ideias, no ouvir o

outro e no compartilhar das situações vividas, chegar a um consenso como categoria profissional.

Os sujeitos da pesquisa relataram inúmeras situações que são exclusivas da sala de aula. Por isso, o conflito entre profissionais. Além de cada Intérprete Educacional possuir uma história acerca de suas experiências no encontro com o Surdo e com Libras, o que influencia fortemente sua constituição profissional, bem como pelos comportamentos adotados, ainda é preciso considerar algo de uma grandeza maior que, de certa forma, envolve qualquer sujeito que vive em nosso mundo: estamos falando de mecanismos de padrões pré-estabelecidos que delimitam, julgam, selecionam e excluem quem não se enquadra nos mesmos.

Imaginação? Não! Uma realidade feita com tamanha astúcia que muitos não percebem que se tornam vítimas de uma governamentalidade, a qual define o que é certo e aponta, sem nenhum constrangimento, o opositor que não consegue ceder às suas tentativas de normalização.

Por isso mesmo, percebemos como a questão da inclusão, neste caso, com maior ênfase, a inclusão do Surdo ainda é caracterizada como uma exclusão na prática educacional em que as relações de poder e saber estão literalmente atreladas à instituição escolar, que ensina ainda buscando a homogeneidade e que disciplina, vigia e hierarquiza.

O que a pesquisa nos revela é que muitas Intérpretes Educacionais se deparam exatamente com práticas excludentes e não conseguem atuar como a legislação orienta; caso contrário, estariam corroborando com a exclusão do Surdo nesse espaço.

Dessa maneira, por muitas vezes, o Intérprete Educacional se vê sem saída diante da displicência com que muitos Surdos são tratados no ambiente escolar e, por conta disso, acaba assumindo para si a responsabilidade do ensino. Ou seja, o que ocorre é o que asseveram Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949):

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão - nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil - parecem ignorar a diferença. [...] Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover - uma educação para todos - , tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

Diante dessa prática excludente mencionada pelos autores e presenciada pelas IEs, destacamos que as narrativas revelaram a forte presença no ambiente educacional da visão de coitadinho, da pessoa que não tem condições de aprender, do afastamento e isolamento por parte dos professores em relação ao estudante Surdo, passando assim a responsabilidade do ensino para o IE.

Muitas das narrativas apresentadas durante este estudo causam perplexidade, mas nos mostram uma realidade que muitos Surdos e muitos IEs vivem no cotidiano. Diante dessas narrações, indagamos: será que desenvolver o papel da docência juntamente com a interpretação é de todo errado?

Poderíamos alegar e tentar justificar que o exercício da docência para as IEs ocorre principalmente no Ensino Fundamental com crianças menores, sendo que o vínculo que se estabelece é muito forte. Todavia, as próprias entrevistadas, que atuam com adolescentes e jovens, fizeram essa suposição, porém não se confirma. Isso porque, mesmo com público de maior idade, o ensino faz parte do dia a dia das Intérpretes, o que conferimos em outras pesquisas realizadas. Outro indício apontado em estudos que antecederam nossa pesquisa é o fato da maioria das Intérpretes serem pedagogas. Com certeza, esse fator influencia no momento em que percebem que o estudante não está conseguindo apreender o conteúdo. E nessa situação, a formação da docência prevalece mais do que as orientações estabelecidas como Intérprete, contudo, isso também não é consenso em nossas entrevistas.

O que é visível é que a docência nas Intérpretes Educacionais se manifesta na ausência de práticas inclusivas e na ausência de um educador comprometido com o processo educativo do estudante Surdo, o que já constatamos no decorrer da análise.

Algumas IEs entrevistadas mencionaram que fazem de tudo para que o estudante Surdo obtenha a aprendizagem se posicionando como professora em sala de aula e considerando que ele é sua responsabilidade, questionando até mesmo o código de ética da profissão. Para muitas destas profissionais o seu trabalho extrapola o ambiente escolar, trazendo para si por muitas vezes o papel de mãe e se colocando a disposição do sujeito Surdo o tempo inteiro.

Não obstante, destacamos que com alguns Surdos jovens e adultos, que já se apropriaram da Língua de Sinais e que já possuem conhecimento sobre o papel do Intérprete de Língua de Sinais, a situação é diferente. Evidenciamos isso principalmente porque muitos desses Surdos já estão envolvidos em Associações e em Movimentos Surdos. Esses fatores fazem com que os mesmos reivindiquem seus direitos perante o ensino ministrado e, nesse caso, o IE que também assume uma posição à parte da docência, consegue realizar sua atuação como mediador entre as duas línguas e o conhecimento ministrado. Assim, o posicionamento destas IEs enfatiza que sua responsabilidade é a interpretação e o compromisso pelo ensino é do professor, direcionando a este os questionamentos e dúvidas do estudante Surdo.

Constatamos como a ambiguidade da inclusão influencia as atribuições das IEs no ambiente escolar, o que é evidenciado nesta narrativa em relação às próprias colegas de profissão: “eu tenho assim até uma certa aversão por muitas; É afastada, por causa dessas confusões, é atribuições”. Aqui temos a legitimação de nosso estudo, quando não é possível uma aproximação entre os profissionais atuantes por conta dos conflitos da profissão.

Somos, sim, sujeitos constituídos por uma trama histórica, mas somos seres em movimento e seres de relações. Por conseguinte, essas relações precisam ser tratadas e estruturadas quando pensamos em trabalhar com sujeitos de inclusão, pois descortinamos, nesse processo, no mínimo, três histórias totalmente diferentes: a do estudante Surdo; a do docente regente e a do Intérprete Educacional.

Ademais, o estudante Surdo sabe que se encontra no ambiente escolar para aprender, agregar conhecimentos e deseja receber conhecimentos. O docente, por sua vez, sabe que sua função é compartilhar seu conhecimento da melhor forma possível, para que todos os estudantes, indistintamente, tenham acesso à aprendizagem.

Por outro lado, com a nova identidade que a escola assume devido à inclusão, muitos docentes alegam que não se sentem preparados para tal desafio e que não sabem como agir. Entretanto, pior do que a tentativa de fazer algo e dar errado é nunca ter se lançado ao desafio, pois é na tentativa que nos transformamos para o alcance do êxito. O docente, portanto, pode ter um grande aliado em sua jornada rumo a uma inclusão possível: o Intérprete Educacional. Mas este se encontra no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, pra que mesmo?

Interpretar o que o docente traz como conhecimento, ou desempenhar essa função aliada ao ensinar tal conteúdo, ambas as ações servem de aliadas ao processo. Contudo, o profissional IE não deve assumir a responsabilidade que cabe ao docente regente, mas deve ser parceiro deste, conversando, dando dicas, sugerindo como o conhecimento pode chegar melhor para o estudante Surdo. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: o docente aceitar a parceria e realizar mudanças em benefício do estudante Surdo, ou o docente não alterar sua forma de trabalho, o que prejudica o estudante que acaba só passando pelo local de ensino, sem agregar conhecimentos, vivenciando a inclusão excludente.

Já o IE que assume para si o ensino também acaba, muitas vezes, nem promovendo a troca de ideias com o docente, pois como ele assume o ensino, adota estratégias e providencia meios do conhecimento chegar ao estudante Surdo. Sendo assim, o Intérprete Educacional pode até alcançar o objetivo do ensino, mas será que, dessa forma, não está contribuindo para

o afastamento do docente em relação ao estudante Surdo? Sendo assim, não está construindo um ensino à parte, não está colaborando para que a exclusão permaneça no ambiente escolar?

No entanto, se o IE não ensinar o aluno Surdo, quem vai transmitir-lhe conhecimentos? A resposta a essa pergunta seria claramente o docente, mas e se este não cumpre com o seu papel? Vamos continuar mascarando uma inclusão? Ou vamos nos posicionar como categoria nesse espaço que passamos a ocupar e delinear nossas atribuições na perspectiva de que, realmente, possamos propiciar uma Educação de qualidade?

Em outras palavras, acreditamos que precisamos definir quem somos enquanto Intérpretes Educacionais para, a partir de então, buscar o que tanto almejamos: práticas pedagógicas condizentes à proposta da inclusão; efetivação de parceria com o docente em prol da Educação do estudante Surdo; atuação em dupla para revezamento; posse dos conteúdos com antecedência para realização de uma excelente interpretação; tempo para preparo com os sinais e busca de significados, dentre tantos outros procedimentos que beneficiam a aprendizagem.

Independente do possível resultado que a proposta de formação eleja em cada região e, posteriormente, na Associação estadual: delineamento da profissão como IE sem a responsabilidade do ato de ensinar ou comprometimento como IE-docente, o certo é que temos muito ainda a fazer ao pensarmos na inclusão de estudantes Surdos.

Por meio dos discursos que enriquecem esta pesquisa, constatamos que a questão que envolve a atuação do IE é muito mais abrangente, o que nos leva a questionar se realmente o que o estudante Surdo está vivenciando em sala de aula é inclusão.

Infelizmente, o que evidenciamos é que, de acordo com o modo como está sendo conduzido o processo de inclusão do Surdo no ambiente escolar, o que temos, de fato, é uma inclusão excludente. Relembramos, mais uma vez, que garantir a presença do IE em sala de aula não é inclusão, pois é direito garantido ao estudante Surdo, para que o mesmo tenha acesso à aprendizagem em sua língua materna.

Para além das atribuições da profissão do IE, a investigação nos trouxe muitos outros questionamentos: será que necessitamos de uma formação inicial com foco específico para atuação no ambiente escolar? Em relação à formação do IE, é necessário requerer uma Graduação em Licenciatura ou esse fator não faz diferença no trabalho realizado em sala de aula? E quanto à escola que recebe estudantes Surdos, não se faz necessária uma formação com todos os servidores e comunidade escolar? Em relação à Libras, essa língua não deveria circular normalmente pelas instituições, ou melhor, todos os servidores não deveriam fazer Curso de Libras? Ainda, Libras deve se tornar disciplina curricular obrigatória desde o Ensino

Fundamental, principalmente nas escolas que o estudante Surdo se faz presente? E no que se refere aos docentes, além da formação que pode ser proporcionada a toda comunidade escolar, estes devem ter uma formação específica, seja por meio de cursos ou formação continuada, para que o estudante Surdo seja contemplado nas práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente?

Todos esses questionamentos nos movem a uma transformação para que ocorra a inclusão do Surdo de forma plena ou estamos fadados a compactuar com a inclusão que exclui, separa, categoriza e inferioriza, até mesmo na aquisição do conhecimento. Sendo assim, depreendemos que necessitamos avançar muito em infraestrutura, equipe multidisciplinar, conhecimento da cultura e da língua do Surdo e, principalmente, em equidade de oportunidades.

Nesse processo, o Surdo precisa estar envolvido como aliado, afinal, a Educação é para esse sujeito que possui especificidades, não podendo constituir-se unicamente em uma Educação pensada somente por ouvintes e aplicada aos estudantes Surdos.

Finalizamos este estudo com a posse de um rico material coletado e que revisitaremos, com certeza, em um futuro próximo.

Neste momento, a certeza que carregamos é a de que o objetivo proposto para a investigação foi alcançado, pois analisamos, refletimos, mas não nos permitimos apontar soluções, haja vista que esta investigação desencadeou muitas outras indagações. Logo, encerramos acreditando que é este o propósito de qualquer pesquisa: despertar para a continuidade. Que venham novas pesquisas!!

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. Formação acadêmico-científica do tradutor/Intérprete de libras e português: o processo investigativo como objeto de conhecimento. In: _____; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. (Org.) **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012, p.15-33.
- AMADO, João. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia Mairos. III – 1. A Entrevista na Investigação em Educação. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2. ed. 2014, p. 207-298.
- AMADO, João; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. v.1. A validação da Investigação qualitativa. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2. ed., 2014, p. 357-376.
- BARAZZUTTI, Viviane. **A desconstrução da oposição entre surdos e ouvintes a partir da (des)territorialização do Intérprete de Língua de Sinais**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tradução - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.
- BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC - **Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil**. 1948. Rio de Janeiro, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- _____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC. SEESP. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo em Libras**. 2. reimpr. São Paulo: CNPq: [Fundação] Vitae: Fapesp: CAPES: INEP: Ed. da USP, 2011.

CRUZ, Mônica da Silva. Pelas vias da cidade: espaço, memória e produção de subjetividades. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaina de Jesus. (Org.). **Análise do discurso: sujeito, lugares e olhares**. Coleção Discursividades. São Carlos, SP: Ed. Claraluz, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de formação n.1, mar. 1985. p. 51-61.

FERNANDES, Eulália. A função do Intérprete na escolarização do surdo. In: Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões / [II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES]. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2003, p. 83-86.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**. v. 34, n. 2, p.35-56 mai/ago. 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Technologies of the self . In: LUTHER H. Martin et al. (Orgs.). **Technologies of the self** – a seminar with Michel Foucault. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988, p.321-360.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970- 1982)**. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos e Escritos V. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no College de France (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. Ditos e Escritos. Volume IV. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Segurança, território, população**. Curso dado no College de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **O Governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Revista Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 79-97, jan/jun. 2004.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GÓES, Adriana Ramos Silva. Atuação do Intérprete de LIBRAS. In: Congresso: Educação de Surdos: a conquista de novos territórios / [X Congresso Internacional do INES e XVI Seminário Nacional do INES]. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2011, p. 79-85.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001.

GUEDES, Betina. Educação de surdos: percursos históricos. cap. 1. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor Intérprete. **Revista Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. **Intérprete de Libras: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. Tradutores e Interpretes de língua brasileira de sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS. p. 133-153, maio/ago. 2010.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 46-75.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Juliana Sanches dos; SILVA, Maitê Maus da. Acessibilidade para a comunidade acadêmica surda da UFPel: memórias de uma experiência. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Org.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó, SC: Argos, 2014, p. 73-101.

LINHARES, Felipe Lisboa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. Representações sociais de educandos surdos sobre o profissional Intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional. In: XII Congresso Internacional do INES e XVIII Seminário Nacional do INES, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013, p. 514-525.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LOSS, Adriana Salete. **Educar e Cuidar: promovendo o Sucesso Escolar**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

LUCHESE, Anderson; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **A comunicação como possibilidade de inclusão de estudantes surdos**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 226-241, maio./ago. 2017.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Formação e Competências de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em Interpretação Simultânea de Língua Portuguesa- Libras: Estudo de Caso em Câmara de Deputados Federais**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares de. O Fenômeno de Ser Intérprete. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p. 394-407.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do Intérprete de Língua de Sinais Educacional**. 2013. 242f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

MENDES, Regina Maria Russiano. Afinal: intérprete de Língua de Sinais, intérprete educacional, professor-intérprete ou auxiliar? O trabalho de intérpretes na lógica inclusiva. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. (Org.) **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012, p.141-168.

MENEZES, Adriane Melo de Castro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores-interpretres de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 251-262, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22412>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MORAIS, Silvana Elisa de. et al. Surdos: contradições na inclusão cultural e identitária na escola. In: XII Congresso Internacional do INES e XVIII Seminário Nacional do INES, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013, p. 421-435.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente** - textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PERLIN, Gladis. A cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.7, n.2, p. 136-147, jun. 2006.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS, 2014.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: _____ (Org.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó, SC: Argos, 2014, p. 129-161.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.95-142.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e Intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de et al. **Exame Prolibras**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2009.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos, SP: Ed. Claraluz, 2005.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do Intérprete**. Campinas, SP: Ed. Arara Azul, 2005.

_____. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do Intérprete de Língua de Sinais na inclusão do aluno surdo. **Revista de Educação e processos inclusivos - Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 30-45.

RUSSO, Angela. **Intérprete de língua brasileira de sinais**: uma posição discursiva em construção. 2009, 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2010.

RUSSO, Angela; PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais**: técnicas e dinâmicas para cursos. São Paulo: Ed. Centro Educacional Cultura Surda. 2008.

SANTOS, Gabriel Nascimento da Silva; SILVEIRA, Ederson Luis; SILVA, João Paulo de Lorena. (Des)naturalizando Sujeitos e Práticas na Escola: Foucault para além de vigiar e punir. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p.1275-1287, out./dez. 2016.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações.** 2014. 203f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Paulo, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre identidades.** 2006. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Os sentidos e significados atribuídos pelos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais brasileira.** XI Congresso nacional de Educação. EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013, p.19933-19949.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 19, n.2, p.173-176. mai/ago. 2003.

SILVA, Keli Simões Xavier. **O lugar do Intérprete Educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** 2012. 136f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade.** Porto Alegre. v. 24. p.15-32, jul./dez. 1999.

_____. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista: UFRR, 2008, p.11-28.

_____. **Foucault & a Educação.** 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, SP, v. 28. n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros. **A auto-representação e atuação dos professores-Intérpretes de línguas de sinais: afinal ... professor ou Intérprete?** 2007. 108f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

APÊNDICE A - Pesquisas sobre o Intérprete Educacional de Libras

- a) Portal de periódicos da CAPES
- com a palavra chave: Intérprete Educacional de Libras;
- b) Banco de Dados do Projeto intitulado “Revisão sistemática e meta-análise das pesquisas sobre atividades de Intérpretes Educacionais em Escolas Inclusivas”
- pesquisadora e autora Neiva de Aquino Albres – UFSC;
- Intérprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa.
- c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
- dissertações com a palavra-chave: Intérprete Educacional de Libras
- d) Dissertações e teses citadas na pesquisa

Ano	Título	Autor(a)
2017	Dissertação: Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização	SALVADOR, Samara de Jesus Lima
2016	Tese: Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais	KUMADA, Kate Mamhy Oliveira
2016	Tese: Ensino de Química: a inclusão de discentes surdos e os aspectos do processo de ensino-aprendizagem	MACHADO, Raquel Brusco
2016	Tese: O Intérprete de Libras no contexto do ensino superior	GUARINELLO, Ana Cristina
2016 ; 2012	Tese: O lugar do Intérprete educacional no processo de escolarização do aluno surdo	SILVA, Keli Simoes Xavier
2015	Tese: Surdez e alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar	GRECA, Lizmarie Crestiane Merlin
2015	Tese: Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva	QUILES, Raquel Elizabeth Saes
2015	Tese: A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos	MARTINS, Linair Moura Barros
2015	Tese: Sentidos-e-significados de uma professora alfabetizadora, uma Intérprete de Libras e uma pesquisadora sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na modalidade escrita	CASSOLA, Rosangela Vargas

Ano	Título	Autor(a)
2015	Tese: O ensino da língua estrangeira na educação de surdos: contextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos	PEREIRA, Karina Ávila
2015	Tese: Ensinar: “então, é função de quem?” Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	LOPES, Mara Aparecida de Castilho
2015	Tese: Análise dos esquemas de surdos sinalizadores associados aos significados da divisão	PEIXOTO, Jurema
2015	Tese: A alteridade como fundamento ético para a tradução e interpretação da Língua de Sinais na sala de aula	ROSA, Andrea da Silva
2015	Dissertação: Atuação do Intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional	TESSER, Carla Regina Sparano
2014	Tese: O tradutor/Intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul	ELISAMA, Rode Boeira Suzana
2014	Tese: O Fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações	SANTOS, Lara Ferreira dos
2014	Tese: Diálogos com tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais	MENEZES, Adriane Melo de Castro
2014	Tese: Estudo da emancipação de sinais matemáticos em língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa: inquietações sobre uma EREBAS brasileira	ARNOLDO JUNIOR, Henrique
2014	Tese: Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: efeitos na docência universitária	PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro
2014	Tese: Aceitação de tecnologia por estudantes surdos na perspectiva da educação inclusiva	PRIETCH, Soraia Silva
2014	Tese: A formação de pedagogos surdos e ouvintes: tensões multiculturais	BATISTA, Aline Cleide
2014	Tese: Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro	CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues
2014	Tese: Educação Bilíngue de alunos surdos: políticas de inclusão e práticas pedagógicas em Niterói/RJ	MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz
2014	Tese: Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)	MANDELBLATT, Janete

Ano	Título	Autor(a)
2014	Dissertação: Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação	CAETANO, Priscila Fracasso
2013	Tese: Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?	BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira
2013	Tese: A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras	BORGES, Fábio Alexandre
2013	Tese: Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do Intérprete de língua de sinais educacional	MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira
2013	Tese: A Libras no ensino de leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio	COZENDEY, Sabrina Gomes
2013 / 2012	Tese: Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais brasileira	SCHUBERT, Silvana Elisa de Morais
2013	Dissertação: Atuação de Intérpretes de Língua de Sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico	ALBRES, Vânia de Aquino Santiago
2013	Dissertação: O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	SANTOS, Maurem Alessandra Abreu dos
2012	Tese: (Per)cursos na Formação de Professores de Surdos Capixabas: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo	MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira
2012	Dissertação: O lugar do Intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo	XAVIER, Keli Simões
2012	Dissertação: A desconstrução da oposição entre surdos e ouvintes a partir da (des)territorialização do Intérprete de Língua de Sinais	BARAZZUTTI, Viviane
2011	Tese: A Pessoa Surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização	RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro
2011	Dissertação: Linguagem e interpretação: interações surdo/ouvinte no espaço escolar	GRÄFF, Patrícia
2010	Tese: Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngue	FERREIRA, Waléria de Melo
2010	Tese: Práticas e formação de tradutores Intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior	GURGEL, Taís Margutti do Amaral

Ano	Título	Autor(a)
2009	Tese: Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo	PEREIRA, Veronica Aparecida
2008	Tese: Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos surdos incluídos	BOSCOLO, Cibele Cristina
2008	Tese: Aspectos da visualidade na educação de Surdos	CAMPELLO, Ana Regina de Souza
2007	Tese: Gênese da Educação de Surdos em Aracaju	SOUZA, Verônica dos Reis Mariano de
2007	Dissertação: A auto-representação e atuação dos professores-Intérpretes de línguas de sinais: afinal ... professor ou Intérprete?	VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros
2006	Dissertação: Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre identidades	SANTOS, Silvana Aguiar dos.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com as Intérpretes
da Língua de Sinais

Questões geradoras:

1	Fale sobre suas experiências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais que o levaram ao exercício da profissão de Intérprete ou sobre a formação nesta área.
2	Comente sobre seu trabalho no dia a dia com o Surdo? Como você avalia as atribuições de sua profissão?
3	A partir de sua atuação profissional, comente a relação que você tem com seus pares. Como ela se dá?
4	Fale sobre sua concepção em relação ao Surdo. Quem é esse sujeito para você?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **“INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS: AFIRMAÇÕES E CONFLITOS DA PROFISSÃO”** que tem como objetivo: identificar e analisar as percepções das Intérpretes Educacionais de Erechim,RS, quanto à sua atuação profissional em sala de aula. A partir desta pesquisa será possível fazer a Análise do Discurso sob a lente de Michel Foucault e contribuir para compreensão da profissão de Intérprete Educacional, e da mesma forma, à formação das IEs já atuantes e as que estão em processo de formação.

Esse estudo é parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus de Erechim, RS.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo consistirá em respostas que darei à entrevista, no sentido de contribuir para o conhecimento acerca da profissão de Intérprete Educacional, relatando minhas experiências, bem como meu conhecimento sobre a profissão, salientando os desafios enfrentados e os resultados obtidos até o momento.

RISCOS

Medidas antecipadas: apresentação do projeto de pesquisa, dos objetivos e benefícios que trará a nível social e acadêmico; esclarecimento e assinatura deste Termo.

Riscos: as entrevistas podem provocar um desconforto pelo tempo exigido, ou até mesmo, um constrangimento pelo teor dos questionamentos; receio pela quebra de sigilo.

Medidas a serem adotadas no caso dos riscos se concretizarem: a pesquisadora conversará com a entrevistada para que a mesma se sinta bem e confortável durante a realização da entrevista. Ainda fará o esclarecimento e retomada do objetivo da pesquisa, enfatizando a importância deste Termo, o qual garante sigilo e privacidade de informações. Se, mesmo assim, a entrevistada não se sentir tranquila para responder às questões da entrevista, a pesquisadora irá sugerir novo agendamento para realização da mesma. Caso a resposta seja negativa por parte da entrevistada, então, a pesquisadora agradecerá a atenção recebida e dará

por encerradas as tentativas, respeitando a decisão da pessoa, partindo para outra possível entrevistada.

BENEFÍCIOS

A participação na pesquisa fará com que a entrevistada olhe para sua atuação profissional, refletindo e argumentando sobre suas ações e escolhas diárias no ambiente educacional.

Por meio de sua contribuição, a entrevistada se tornará parte essencial na construção da investigação. Ainda estará contribuindo para o conhecimento e reflexão acerca da profissão de Intérprete Educacional e compartilhando experiências, de grande valia à comunidade educacional.

A pesquisa ainda trará grande benefício à sociedade, principalmente, aos envolvidos diretamente com a Educação e com a própria categoria profissional.

Para os profissionais da área, pois poderão fazer uso dos dados que serão construídos usando ou adaptando conforme seu contexto.

Fui informado(a) de como a pesquisa ocorrerá e recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, considerando que é uma pesquisa e que os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me, será mantido em sigilo.

A(s) pesquisadora(s) irá(ão) tratar a minha identidade com padrões profissionais de sigilo. Meu nome ou o material que indiquem a minha participação não serão liberados sem a devida permissão.

Assim, concordo que o material e as informações obtidas, relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale, a seguir, conforme sua autorização:

[] Autorizo gravação [] Não autorizo gravação

As gravações ficarão sob a responsabilidade e guarda da pesquisadora mestranda Naiara Greice Soares.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento ou sair do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar o desejo de sair da pesquisa e sem penalização.

DEVOLUTIVA DE RESULTADOS

Como forma de devolutiva dos resultados aos participantes, todos serão convidados a participar de um encontro, juntamente com demais interessados, no qual a pesquisadora fará um relato de sua pesquisa e dos resultados obtidos.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: mestranda Naiara Greice Soares e Profª Drª Adriana Salete Loss. Com elas, poderá manter contato pelo telefone (54) 99158-8250 e respectivos e-mails s.naiara@hotmail.com; adriloss@uffs.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, pelo número de telefone (49) 2049-3745 ou e-mail cep.uffs@uffs.edu.br

Para maiores informações acesse: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 Centro – Chapecó, SC, Brasil

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações contidas no mesmo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o conteúdo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo. Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados da participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Erechim, ____ de _____ de _____.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

ANEXO A – Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.[Mensagem de veto](#)

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e Intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º [\(VETADO\)](#)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

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

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e Intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e Intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O Intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º [\(VETADO\)](#)

Art. 9º [\(VETADO\)](#)

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto

Fernando Haddad

Carlos Lupi

Paulo de Tarso Vanucchi

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.9.2010