



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado**

---

**JANETE DE MELO NANTES**

**A CONSTITUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO  
ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS SURDOS:  
O CUIDADO DE SI E DO OUTRO**

Dourados – MS  
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JANETE DE MELO NANTES**

**A CONSTITUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO  
ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS SURDOS:  
O CUIDADO DE SI E DO OUTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno

Dourados – MS  
2012

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD**

371.912 Nantes, Janete de Melo.  
N191c A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos : o cuidado de si e do outro / Janete de Melo Nantes. – Dourados, MS : UFGD, 2012.  
88 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Surdos. 2. Surdez. 3. Educação especial. 4. Deficientes auditivos. 5. Língua de sinais. 6. Intérprete de libras. I. Título.

**JANETE DE MELO NANTES**

**A CONSTITUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO  
ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS SURDOS:  
O CUIDADO DE SI E DO OUTRO**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU/UFMG

**Aprovada em** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

Presidente e orientador:

Marilda Moraes Garcia Bruno (Dra., UFGD)

---

2º Examinador:

Antonio Carlos do Nascimento Osório (Dr., UFMS)

---

3º Examinador:

Reinaldo dos Santos (Dr., UFGD)

---

*Aos meus pais, Amancio Venancio Nantes e  
Jadete de Melo Nantes, que me apoiaram  
incondicionalmente nesta caminhada.  
Obrigada pela paciência e pelo amor...*

## AGRADECIMENTOS

Às pessoas que fazem parte da minha história e que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho; assim, agradeço tanto àquelas que me proporcionaram contribuições acadêmicas como também àquelas sem as quais a vida não teria sentido.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, pela contribuição para o sucesso de meu desenvolvimento acadêmico.

Ao professor Antonio Osório, por aceitar fazer parte desta etapa de minha vida, contribuindo com seus profundos conhecimentos do referencial foucaultiano.

Ao professor Reinaldo dos Santos, pelos sábios conselhos que se estenderam além deste trabalho.

À querida e dedicada orientadora Marilda Bruno, que não poupou esforços para me ajudar a melhorar minha escrita por meio de muitas leituras desafiadoras. Minha eterna gratidão.

Ao grande amigo de longa data José Ednilson Júnior, companheiro de militância e responsável por me ensinar os princípios da tradução e interpretação, instigando a vontade de pesquisa e de investigação. Agradeço seus incessantes incentivos para meu ingresso na academia, sendo meu modelo e exemplo.

Ao meu amigo surdo Milton Terrazas, responsável pelo desenvolvimento da minha proficiência na língua de sinais, companheiro de lutas na ASSUMS.

À equipe da APILMS, pela oportunidade de aprender sobre associativismo e coletividade na luta pelos direitos dos intérpretes.

À equipe da FEBRAPILS, por proporcionar momentos inesquecíveis de encontros com colegas de profissão de todo o Brasil e de conquistas nacionais, como o reconhecimento da profissão dos intérpretes de língua de sinais.

A grande amiga Lucyenne Matos, cuja amizade se construiu nos caminhos do Curso Letras-LIBRAS e dos concursos federais que renderam longas horas de conversa, sendo a responsável por me introduzir em questões foucaultianas.

Ao grupo GEIARF, que me recebeu cordialmente em suas reuniões, compreendendo os 220 quilômetros que percorria para participar das discussões dos referenciais foucaultianos todas às segundas-feiras, tolerando meus pequenos atrasos. Especialmente meu sincero agradecimento a Rosemeire Ziliani e Mariúza Aparecida Guimarães, pelos apontamentos e considerações sobre a pesquisa.

Ao amigo Warley, cuja amizade nasceu no caminho desta pesquisa, pelas gentis caronas que renderam muitas conversas instigadoras, provocando as crises existenciais necessárias, e pelos empréstimos generosos de livros de sua biblioteca particular. Meu muito obrigado.

À minha família e meus amigos, que compreenderam minha ausência e me deram apoio em todos os momentos.

*O cuidado de si, na relação de si para consigo enquanto relação de esforço em direção a si mesmo, que o imperador fará, não somente seu próprio bem, mas o bem dos outros. É cuidando de si que, necessariamente, cuidará [dos outros].*

(Foucault)



## RESUMO

As pesquisas sobre a inclusão do surdo e a atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior são recentes e têm suscitado debates, polêmicas e tensões a respeito de um novo campo teórico denominado Estudos Surdos. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos; e os objetivos específicos são: investigar como a cultura surda concebe, apreende, afirma ou nega a constituição do surdo e do intérprete de língua de sinais; identificar as significações na formação do intérprete de língua de sinais na mediação da comunicação; investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no contexto universitário. Busca no pensamento foucaultiano os pressupostos teórico-metodológicos e os procedimentos da arqueogenealogia para a compreensão das relações de saber/poder, estratégias de governo e do cuidado de si e do outro, presentes na constituição do sujeito surdo e do intérprete de língua de sinais no ensino superior. Participaram da pesquisa seis surdos que cursam ou cursaram diferentes áreas do ensino superior nos Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas filmadas em Língua Brasileira de Sinais com recursos de videografia e os dados transcritos para a língua portuguesa pela pesquisadora. Esta pesquisa observou duas grandes barreiras para inclusão do surdo no ensino superior: falta de metodologia adequada para o ensino da língua oficial como segunda língua do surdo e precária formação do intérprete de língua de sinais para atuar no ensino superior. Os resultados indicaram a inadequação das práticas pedagógicas no ensino superior com formas ineficientes de comunicação e interação entre professor, acadêmico e intérprete, que limitam o acesso ao conhecimento por uma tradução/interpretação que não disponibiliza terminologia específica para esse nível de ensino. O presente trabalho constatou que a constituição do profissional intérprete no ensino superior está em vias de se estabelecer em virtude da ausência de formação adequada dele, de elaboração do código de ética profissional e por preocupação mais voltada a questões políticas do que com o cuidado para consigo e para com o outro. Espera que este estudo possa contribuir com reflexões sobre os discursos e saberes da educação dos surdos abrindo um campo para a visão crítica da proposta da educação inclusiva, cuja história tem sido tecida e contada na perspectiva dos ouvintes, sem considerar o olhar do surdo sobre sua própria educação.

Palavras-chave: Surdez. Língua de sinais. Intérprete de LIBRAS. Inclusão no ensino superior.

## ABSTRACT

Researches on inclusion of deaf people and the action of LIBRAS (Brazilian Sign Language) interpreter in university are recent and have raised debate, polemic and tension about a new theoretical field called Deaf Studies. The general objective of this research is to analyze the constitution of the sign language interpreter in university under the perspective of deaf people; and the specific objectives are: to investigate how deaf people's culture conceives, apprehends, affirms or denies the constitution of the deaf person and the sign language interpreter; to identify the significances in the sign language interpreter's formation on the communication mediation; to investigate the relations of powers and the exclusion/inclusion mechanisms that permeate the discursive practices in the university context. The research also seeks, inside the thought of Foucault, the theoretical-methodological assumptions and the archeogenealogy procedures in order to understand the power/knowledge relations, governing strategies and care of oneself and the other, present in the constitution of the deaf person and the sign language interpreter in university. Six deaf people who are graduated or still attending graduation courses in different areas in the state of Mato Grosso do Sul and Paraná have participated on this research. For the data collection, semi structured interviews filmed in the Brazilian sign language with videography resources and data transcribed into Portuguese by the researcher were used. Two great hindrances for the inclusion of deaf people in university were observed: lack of adequate methodology for teaching the official language as deaf people's second language and poor formation of the sign language interpreter to work in university area. The results indicated the inadequacy of the pedagogical practices in university with ineffective communication ways and interaction between teacher, student and interpreter, which limit the access to knowledge through translation/interpretation and does not make any specific terminologies for this level of teaching available. This paper has verified that the constitution of the professional interpreter in university is about to be established because of the absence of his/her adequate formation, the elaboration of a professional code of ethics and the concern about political issues rather than the care for oneself and the other. This study is expected to contribute for the reflection on the speeches and knowledge of deaf people's education, which can create a new area for the critical view of the proposal of inclusive education, whose history has been written and told under the perspective of the listeners, regardless the look of deaf people on their own education.

Key Words: Deafness; Libras interpreter; Inclusion in university

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACATILS	- Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais de Santa Catarina
AGILS	- Associação Gaúcha de Interpretes de Língua de Sinais do Rio Grande do Sul
APILAM	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Amazonas
APILBA	- Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores da Língua de Sinais Brasileira do Estado da Bahia
APILCE	- Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Ceará
APILDF	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Distrito Federal e Entorno
APILES	- Associação dos Profissionais Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado do Espírito Santo
APILGO	- Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais do Estado de Goiás
APILMA	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Maranhão
APILMS	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Mato Grosso do Sul
APILMT	- Associação dos Profissionais Intérpretes de Língua de Sinais do Estado do Mato Grosso
APILPB	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Paraíba
APILPE	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Pernambuco
APILRJ	- Associação dos Profissionais Intérpretes/Tradutores da Língua de Sinais Brasileira do Estado do Rio de Janeiro
APILRN	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio Grande do Norte
APILSBESP	- Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo
APILSEMG	- Associação dos Profissionais Intérpretes da Língua de Sinais do Estado de Minas Gerais
APTILSPR	- Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes Guia-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado do Paraná
ASSUMS	- Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul
ASTILEAC	- Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Acre

ASTILPA	- Associação dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais do Pará
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADA	- Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEFET-GO	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET-RN	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CMEE	- Centro Municipal de Educação Especial
EAD	- Educação a Distância
FENEIDA	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	- Federação Nacional de Educação de Surdos
GEIARF	- Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos
IES	- Instituição de Ensino Superior
ILS	- Intérprete de língua de sinais
INES	- Instituto de Educação de Surdos
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas
PROLIBRAS	- Exame Nacional de proficiência em Língua Brasileira de Sinais
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
RID	- Organização Nacional de Intérpretes para Surdos
SED/MS	- Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFCE	- Universidade Federal do Ceará
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	- Universidade de Brasília
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNITRI	- Centro Universitário do Triângulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DISCURSIVA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA SURDEZ E DO SUJEITO SURDO NO PROCESSO HISTÓRICO.....</b>	<b>23</b>
1.1 Educação de surdos na trama histórica.....	25
1.2 Da identidade à subjetividade do surdo .....	30
1.3 LIBRAS e produção da surdez: dispositivos de controle em uma sociedade de normalização? .....	41
<b>CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE: OS ARQUIVOS, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS DISCURSOS DOS SURDOS.....</b>	<b>46</b>
2.1 O discurso da interpretação nos documentos oficiais brasileiros .....	48
2.2 A formação do intérprete no discurso dos surdos: o cuidado de si e dos outros .....	54
2.3 A constituição profissional do intérprete de língua de sinais .....	59
<b>CAPÍTULO III - PRÁTICAS DISCURSIVAS: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO E DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>64</b>
3.1 O sujeito surdo no ensino superior: descrição e o processo de escuta .....	65
3.2 O que dizem os enunciados sobre o intérprete no ensino superior .....	71
3.3 O que dizem os enunciados sobre a prática pedagógica no ensino superior .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de uma inquietação pessoal sobre a educação e inclusão da pessoa surda, de uma insatisfação com respostas prontas sobre a abordagem posta para o seu ensino e com as explicações das quais começamos a duvidar em relação a sua inclusão efetiva no ensino regular e com os desconfortos de crenças inabaláveis nas conquistas e nos avanços ao promover uma educação bilíngue para surdos.

Em 2003, recém-formada pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* do Pantanal, iniciei meu trabalho como professora convocada da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), como professora de surdos e depois como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), onde atuei por quatro anos. Concomitante a este trabalho, ministrava cursos de LIBRAS para professores e demais funcionários das escolas municipais de Campo Grande pela Secretaria de Educação (SEMED) e no Núcleo de Apoio às Pessoas com Surdez do Centro Municipal de Educação Especial (CMEE). Em 2009, fui aprovada no processo seletivo para professor de LIBRAS da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e, em 2010, assumi a disciplina como professora efetiva.

As experiências, como professora de LIBRAS na Faculdade de Educação da UFGD e como tutora no curso de Licenciatura em Letras LIBRAS, do projeto de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no polo da UFGD, levaram-me a problematizar o papel do intérprete de LIBRAS e instigou-me a pesquisar sobre a atuação desse profissional na intermediação da comunicação do surdo no ensino superior na perspectiva dos acadêmicos surdos.

Constituo-me como intérprete de LIBRAS e atuo na área da tradução e interpretação a partir de experiências com os surdos de Corumbá (MS) e com a Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul (ASSUMS), em Campo Grande (MS). Participei da Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de LIBRAS de Mato Grosso do Sul e da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de língua de sinais na luta pelo reconhecimento e regulamentação da profissão, que foi alcançada em setembro de 2010 pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010). Embora esta tenha sido aprovada com ressalvas, não deixa de representar um momento

histórico na constituição dessa profissão. Por isso tomo consciência que nesta pesquisa se impõe buscar um distanciamento necessário para uma investigação com resultados duvidosos ou ideias pré-concebidas a respeito da área. Esse é um terreno escorregadio cujo amparo reside na utilização de ferramentas teóricas que permitam uma reflexão crítica, porém não definitiva nessa questão.

Preocupada com as contradições observadas na prática de inclusão do surdo em relação ao modelo proposto nas políticas públicas, instaurou-se certa inquietação desde os primeiros anos de atuação como intérprete de LIBRAS do ensino fundamental e médio, como professora de surdos e instrutora de LIBRAS para ouvintes (familiares e profissionais que atuavam com surdos). Foi penetrando no universo da educação dos surdos, interpretando em salas de aula, atuando como professora do atendimento educacional especializado no ensino da LIBRAS e da língua portuguesa para surdos é que passei a observar e a questionar as condições adversas ao acolhimento do surdo e as situações de exclusão a que muitos eram submetidos. Foi preciso eu conviver com práticas institucionais nas quais o silêncio e a submissão eram a ordem para que eu passasse a desconfiar das diretrizes para a educação e a inclusão dos surdos em Mato Grosso do Sul.

Deste modo, pretendi buscar um campo teórico, cujas ferramentas me permitissem identificar o que me inquietava. Longe dos campos das certezas teóricas e de promessas redentoras, encontrei-me com Foucault que nos ajuda a refletir que “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber 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, 1999, p.13) sobre o objeto deste estudo.

Para tanto, matriculei-me às aulas do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF) na UFMS, onde fiz uma grande descoberta: de que deveria abandonar a firmeza do solo e levantar os olhos para uma paisagem inteiramente diferente, estranha, inquietante, e perder a estabilidade. Foi por meio dos estudos foucaultianos que se abriu para mim um novo campo de investigação sobre o processo de produção da surdez e da interpretação os quais eu me propunha estudar. As discussões no grupo permitiram-me ver o grande esforço por parte dos detentores do poder em estabelecer uma sociedade da ordem, disciplinar, na qual a preocupação com os surdos é uma das evidências. Embora o foco de Foucault não seja o discurso sobre a inclusão educacional propriamente dita, sua percepção é transferível para todos os tipos de discurso (FAIRCLOUGH, 2008). A ideia das instituições educacionais como dispositivos me chamou a atenção, pois posso colocar as salas inclusivas e as suas práticas em uma rede de

inteligibilidade e compreender como elas se organizam para se assenhorem do corpo surdo e torná-lo objeto tanto de saber como de poder.

Para a compreensão dessas formações discursivas é importante questionar como se dá a constituição do profissional intérprete de língua de sinais e quais as suas atribuições a partir da construção dessa língua no processo histórico de reconhecimento da LIBRAS na inclusão dos surdos no ensino superior. Nesse caminho investigativo, como diz Veiga-Neto (2007, p. 19), é um grande equívoco “[...] pensar que os problemas de pesquisa estão por aí, soltos no mundo, à espera de qualquer teoria para serem resolvidos”. Por isso não me proponho encontrar respostas, mas problematizar as questões que emergem no contexto da prática.

No campo da produção acadêmica, observa-se que as pesquisas sobre a constituição da surdez e do intérprete no contexto do ensino superior são recentes. A educação e a inclusão de pessoas surdas no Brasil, na última década, têm suscitado debates, polêmicas e tensões. Há diferentes interpretações quanto à nomeação e identificação da surdez, sobre as necessidades específicas das pessoas surdas, sobre o papel do intérprete e da Educação Especial.

Nesse debate emergem alguns questionamentos: Qual o tipo de escola que as pessoas surdas almejam? Quais são as necessidades específicas decorrentes da surdez? Quais são as demandas pelas quais o movimento surdo luta? Como o sujeito surdo e o profissional intérprete de língua de sinais têm se constituído no processo histórico? Quais têm sido as atribuições do intérprete no ambiente educacional? Como as práticas discursivas influenciam a constituição do acadêmico surdo e do profissional intérprete no ensino superior? Essas e outras questões que abarcam a proposta de educação inclusiva constituem espaços abertos aos conflitos e contradições, e são embates e lutas da contemporaneidade na educação brasileira.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos, e os objetivos específicos são: investigar como a cultura surda concebe, apreende, afirma ou nega a constituição do surdo e do intérprete de língua de sinais; identificar as significações na formação do intérprete de língua de sinais na mediação da comunicação; investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no contexto universitário.

Para tanto, foram buscados no pensamento foucaultiano os pressupostos teórico-metodológicos da arqueogenealogia do sujeito para pensar sobre a constituição do intérprete de língua de sinais por meio da crítica do presente, não de formas necessárias e essenciais, mas considerando a “especificidade do trabalho intelectual” (GRÓS, 2004, p. 52). Neste



estudo, a arqueologia é pensada como método próprio de análise das discursividades locais e investigação da natureza do poder na sociedade, comparando-o com as formações discursivas sociais que tornam o conhecimento possível; já a genealogia é vista como tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes desassujeitados que daí se desprendem.

A temática desse estudo envolve a produção discursiva sobre a constituição do surdo e do profissional intérprete, pois os dois estão engendrados em uma relação de cuidado, saber e de poder. Será necessário refletir sobre as relações de poder e saber que se implicam diretamente um ao outro: “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” (FOUCAULT, 2006, p. 32), o que determina as formas e os domínios do conhecimento são o saber-poder, os processos e as lutas que os atravessam e pelos quais são constituídos. Para tanto, é essencial a análise das relações entre saber e poder estabelecidas pelas ciências sociais, mais especificamente pela Educação Comum e a Educação Especial.

Nesse universo, muitas questões são levantadas quando se pensa a inclusão do sujeito surdo tanto em âmbito social quanto no educacional. São sujeitos que vivem em zona de fronteira com sua língua e com o grupo majoritário. São usuários da Língua Brasileira de Sinais e, por isso, reivindicam o reconhecimento de sua diferença linguística e de suas necessidades específicas para viverem incluídos em um mundo completamente voltado para os que ouvem.

Ao pensar sobre a questão da diferença e sobre as relações de poder, Skliar (2006) afirma que muitas vezes as políticas de inclusão trocam a questão da diferença pela obsessão ao diferente.

A preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, em uma obsessão pelos diferentes. É necessário suspeitar dessa modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são “os diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças. (SKLIAR, 2006, p. 24).

O autor sugere que separe rigorosamente a “questão do outro” - que é uma questão ética, um problema filosófico relativo a isso e à responsabilidade quanto a toda e qualquer alteridade - da “obsessão pelo outro”.

A diferença ainda tem sido concebida, em nosso meio, como anormalidade e estranhamento. Nesse sentido:

A diferença pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência

a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas. (LOPES, 2009, p. 21).

Foucault pensa no “sujeito” como uma invenção moderna, como um produto da sociedade. A noção de sujeito para ele passa pela ideia de que “[...] o homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo” (FOUCAULT, 1999, p. 404). O autor discute o sujeito como origem do conhecimento, como fundante, critica o modelo cartesiano no qual o sujeito é produzido e não produtor de uma sociedade. E é ao ser produzido pela sociedade que ele contribui para a produção da sociedade. Tanto a presença do sujeito surdo como do intérprete de língua de sinais na sala de aula proporciona o surgimento de uma relação inusitada na história da educação: nessa interação face a face eles não são apenas produto da sociedade, mas contribuem para a produção de conhecimento na sociedade que atuam. Essas são relações que produzem tecnologias de saber e poder as quais merecem ser analisadas nas formações discursivas específicas dos surdos e dos intérpretes, suas histórias e os lugares ocupados no contexto mais amplo do poder.

Atualmente, muitos estudos têm refletido sobre a inclusão dos sujeitos surdos no ensino comum. Pesquisadores surdos e ouvintes se debruçam na intenção de buscar problematizar as consequências para esses sujeitos na elaboração e implementação das políticas de inclusão e dos compromissos que o Brasil assumiu nos acordos e documentos internacionais assinados, como a Declaração de Jomtien (1990) sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e a Declaração de Salamanca (1994), que dispõem sobre princípios, políticas, diretrizes educacionais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Esses acordos internacionais influenciaram a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) a qual prevê a inclusão dos surdos no ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Apesar de todos seus problemas de segregação, a Escola Especial era um lugar de encontro, de vida, de produção cultural e linguística. Espaço que poderia ser potencializado pelas políticas de inclusão com um espaço de produção e desenvolvimento linguístico. Torna-se necessário questionar: se esses espaços não serão mecanismos ou estratégias de poder e controle? A genealogia nos ajuda a interrogar sobre o papel histórico e político desempenhado pelas instituições especializadas.

Os estudos sobre a inclusão de surdos propõem uma educação bilíngue para surdos “[...] como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas” e “[...] como um reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 1999, p. 7).

Isso sugere que o bilinguismo para surdos torna-se um conceito mais amplo do que simplesmente o domínio de duas línguas no ambiente escolar. A dimensão política da educação bilíngue nesse contexto deve ser entendida como “[...] relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”. Isto se evidencia no conjunto de políticas para a surdez como práticas colonialistas, ou seja, “[...] práticas ouvintistas”, como diz Skliar (1999, p. 7). Isso quer dizer que o foco da análise sobre a educação bilíngue para surdos deve “[...] localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situado dentro e fora da proposta pedagógica”.

O bilinguismo como proposta bilíngue de educação do surdo surge no final da década de 1970 e, para Souza (1998) e Cárnio (1997), não se baseia apenas no reconhecimento linguístico da língua de sinais e na aquisição de duas línguas, mas também em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos em que o bilinguismo reconhece a condição bilíngue e bicultural em que vive o surdo, convivendo no seu dia a dia com duas línguas e duas culturas: a língua de sinais e cultura surda e a língua e cultura ouvinte de seu país. Favorito (1999) ressalta que, em uma abordagem educacional, o bilinguismo baseia-se no reconhecimento de que as crianças surdas sejam expostas o mais cedo possível à língua de sinais por ser adaptada a sua capacidade de expressão como interlocutoras naturais dessa língua e que a língua oficial de seu país seja ensinada na modalidade de segunda língua.

Em uma concepção de surdez, distante dos aspectos socioculturais, nos quais a condição linguística dos surdos não era respeitada, a língua de sinais serviria apenas de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual se torna a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Paradoxalmente, para um grande contingente de surdos, o processo de inclusão nos sistemas educacionais deveria significar a esperança de serem tratados igualmente aos alunos ouvintes com respeito as suas diferenças linguísticas e suas características culturais rumo ao alcance de sua autonomia cognitiva e moral.

Skliar (2005), apoiado no pensamento foucaultiano, discute os limites do monolinguismo e interpretações equivocadas sobre o bilinguismo:

[...] ainda que o modelo clínico seja entendido como disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes, em algumas representações ilusoriamente antropológicas o discurso parecer ser, ou é, o mesmo. A língua de sinais é, para ambos os casos, um meio

eficaz para resolver a questão da oralidade dos surdos, mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política das identidades surdas. Também sabemos que determinadas representações sobre a educação bilíngue - e não somente no que se refere ao caso dos surdos - podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de “alcançar” a língua oficial. (SKLIAR, 1995, p. 10)

Para romper com os referenciais da educação de surdos que utilizam o modelo clínico é preciso colocar questões referentes a eles em um novo campo teórico, denominado de Estudos Surdos em Educação<sup>1</sup>. Trata-se de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional que têm proposto um olhar sobre a surdez como diferença em oposição às práticas homogêneas de educação de surdos no ensino superior propiciando um embate fecundo entre as relações de saber e poder, entre surdos e ouvintes, no campo linguístico, social e cultural.

Também na perspectiva dos Estudos Surdos é que me proponho a refletir sobre as práticas de inclusão do surdo no ensino superior a partir da acessibilidade por intermédio do intérprete de língua de sinais. Skliar (2005) cita a criação da proposta dos Estudos Surdos:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR, 2005, p. 5).

Nessa perspectiva, a língua de sinais, como experiência visual, passa a ser o principal foco na constituição do sujeito surdo e não um instrumento imediato a serviço da língua majoritária. Essa língua foi inserida definitivamente na ciência linguística graças aos estudos científicos realizados, desde 1957, por William C. Stokoe sobre a American Sign Language (ASL).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais passou a ser reconhecida no processo educativo dos surdos pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), passando a educação bilíngue, gradativamente, a representar uma alternativa pedagógica. Mas ainda muitas dessas propostas continuam impregnadas da concepção clínica da surdez onde os currículos continuam reproduzindo os padrões de normalidade estabelecidos pelos ouvintes.

---

<sup>1</sup>No 4º Encontro Latinoamericano de Surdos realizado em Caracas nos dias 24 e 25 de agosto de 2000, os professores Hildemaro Rojas e Eugênio Ravelo, do grupo de estudos surdos em educação da Universidade de Los Andes, Mérida-Venezuela, definiram os Estudos Surdos em Educação como “Yuna profundización para el análisis de los mecanismos de poder y de saber de la ideología dominante en la educación de los surdos, desde sus orígenes, su actualidad y sus perspectivas de futuro; además, un refinamiento en la discusión sobre las relaciones de poder y de saber entre oyentes y sordos”.

Diante disso, pode-se dizer que o processo de inclusão da pessoa surda no ensino superior pode ser entendido a partir da perspectiva foucaultiana como dispositivos governamentais que têm função estratégica, ou seja, “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT, 1999, p. 244).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva discorre sobre a educação especial no âmbito do ensino superior: “Na educação superior a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p.16).

O número de surdos usuários da língua de sinais que chegavam ao ensino superior era quase inexistente na década passada. Hoje são raros aqueles que conseguem aprovação em universidades públicas. Nos últimos anos, o número de surdo no ensino superior aumentou significativamente por meio de projetos especiais como o Letras LIBRAS do Ministério da Educação-Educação a Distância-Universidade Federal de Santa Catarina (MEC-EAD-UFSC) em cooperação com 15 universidades públicas brasileiras.

Nos demais cursos, os processos seletivos ainda representam o discurso hegemônico dominante “ouvintista”, isto é, eles têm os seus conteúdos programados na perspectiva do aluno ouvinte, adequados àqueles que tiveram acesso ao conhecimento escolar na língua materna. Essas são barreiras culturais, atitudinais e pedagógicas as quais limitam o acesso de educandos surdos aos níveis mais elevados de ensino.

Foucault ajuda a compreender o discurso e as práticas discursivas em relação à constituição do surdo e do intérprete no ensino superior, situação em que a linguagem não assume uma condição de ligar o pensamento à coisa pensada, mas como constitutiva do pensamento, do sentido que damos às coisas, a nossa experiência, ao mundo. Assim, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Os discursos, para Foucault, não são resultado da combinação de palavras que representariam as coisas no mundo, não são um conjunto de elementos significantes os quais remeteriam a conteúdos exteriores aos próprios discursos. Pelo contrário, “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala”. (FOUCAULT, 2009, p. 56).

No campo da comunicação da pessoa surda é essencial considerar o conceito foucaultiano sobre os enunciados, um tema central para a análise do discurso que não se trata de atos de fala cotidianos, ou qualquer coisa dita. Trata-se da manifestação de um saber que é aceito, repetido e transmitido. A esse respeito, Veiga-Neto (2007, p. 94) comenta:

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe.

Nessa perspectiva, buscou-se neste trabalho ocupar-me de compreender como se dão as relações de saber-poder e as práticas discursivas sobre a constituição do sujeito surdo e do profissional intérprete no âmbito do ensino superior sob a perspectiva do surdo, quais os significados que ele atribui a essa relação que se dá no encontro do intérprete no espaço acadêmico. Com esse propósito, estudo a situação singular desse profissional em sala de aula inclusiva como agente de inclusão na mediação da comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo. Esse profissional é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico com estudos recentes sobre suas especificidades no contexto escolar. Tenho observado que com o advento da inclusão, na busca de solucionar os problemas de comunicação dos alunos surdos, algumas instituições têm se ancorado no intérprete como apoio humano para viabilizar a inclusão.

Os estudos foucaultianos ajudam a analisar a relação intérprete, surdo e escola e o papel que cada um ocupa em funções específicas. Para Foucault (2009), as práticas discursivas são um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício das funções. Dessa forma, há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Assim, a educação inclusiva acaba instituindo o sujeito de quem fala e a quem representa e que, além de descobrir e desvelar, também inventa e produz esses sujeitos.

No percurso deste trabalho buscou-se no pensamento foucaultiano os pressupostos teórico-metodológicos da arqueogenealogia para compreensão das relações de saber/poder presentes na produção identitária do intérprete de língua de sinais (ILS) na formação discursiva no olhar dos acadêmicos surdos.

Sob a perspectiva foucaultiana da análise arqueogenealógica foram realizadas escavações sobre os discursos produzidos sobre a constituição do sujeito surdo e do

profissional intérprete de língua de sinais realizadas em buscas nos bancos de tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras instituições de pesquisa. A revisão bibliográfica centrou-se em autores dos estudos surdos, como Skliar (1997; 1999; 2005;2006), Lane (1992), Perlin (2005), entre outros, que discutem a temática. Os procedimentos para coleta de dados foram: a análise documental com recorte temporal a partir dos documentos das convenções internacionais para a inclusão das pessoas com deficiência.

Dentre esses documentos, a Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990) sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais; a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo como língua natural da comunidade surda brasileira e outras providências.

Os critérios de seleção para as entrevistas foram: ser usuário da LIBRAS e ter freqüentado ou estar freqüentando um curso de nível superior com acompanhamento do intérprete de língua de sinais. Participaram desta pesquisa seis pessoas surdas, denominadas como A1, A2, A4 e A6 que já freqüentaram uma instituição de Ensino Superior; A3 que ainda freqüenta no momento desta pesquisa e A5 que trancou o curso que freqüentava. Destes, um frequentou o ensino superior no Estado do Paraná, quatro freqüentaram na cidade de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, e um freqüentou no interior desse Estado..

A organização do trabalho compreende: Capítulo I, sob o título - A formação discursiva sobre a constituição do sujeito surdo no processo histórico, apresenta o conjunto de enunciados que constituiu a compreensão da surdez nos diferentes momentos históricos; analisa os discursos sobre a subjetividade na constituição do sujeito surdo, os deslocamentos de saber-poder, as transformações conceituais que permitem afirmar ou negar ao surdo o direito à diferença linguística e cultural; e discute a questão da LIBRAS como dispositivo de controle em uma sociedade de normalização.

O Capítulo II - A formação do profissional intérprete: os arquivos, os documentos oficiais e os discursos dos surdos, discute a formação do discurso sobre a produção da interpretação por meio de escavações em documentos oficiais, arquivos e nos discursos dos surdos a respeito da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior.

O Capítulo III, sob o título - Práticas discursivas: a constituição do sujeito surdo e do intérprete de língua de sinais no ensino superior, apresenta os enunciados sobre a constituição

identitária do intérprete, o cuidado de si e do outro na sua atuação no ensino superior por meio das narrativas dos acadêmicos surdos. Analisa a mediação do intérprete de língua de sinais no processo de inclusão do surdo no ensino superior: a atuação do intérprete de língua de sinais, a comunicação na sala de aula, a presença ou articulação da Educação Especial no ensino superior e os recursos didáticos presentes nesse nível de ensino.

A relevância deste trabalho reside em refletir sobre os ditos e não ditos sobre a constituição do intérprete de língua de sinais e a inclusão do surdo no ensino superior; ao considerar a coerência lógica ou a correspondência entre o discurso e as coisas, entre as condições formais ou materiais dos enunciados; ao escutar o que diz a comunidade surda, pouco importando se diz ou não a verdade, pois o que importa é a emersão de uma nova subjetividade coletiva e são essas formas de subjetivação, “esses acontecimentos no porão da história” (GRÓS, 2004, p. 20), que se têm por tarefa distinguir neste estudo.



## CAPÍTULO I

### A FORMAÇÃO DISCURSIVA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA SURDEZ E DO SUJEITO SURDO NO PROCESSO HISTÓRICO

*As práticas culturais fizeram de nós aquilo que somos. (Foucault)*

Este capítulo trata dos discursos concebidos como conjunto de enunciados sobre a constituição da surdez e do sujeito surdo no processo histórico. Sob a perspectiva foucaultiana, aborda os enunciados que definem a surdez, a constituição da subjetividade do sujeito surdo, as condições construídas para a sua educação e o jogo de posições possíveis para esse sujeito em um campo de coexistência com os ouvintes que lhe permite afirmar ou nega ser alguém diferente em sucessão de marcas ou substâncias idealizadas pelas construções socioculturais ao longo da história.

Em um primeiro momento, serão problematizados os conceitos de identidade, subjetividade e os enunciados expressos pelos sujeitos ouvintes e surdos, apresentando alguns recortes das percepções desses sujeitos, limites e transformações delas. Em um segundo momento, discutem-se os saberes institucionalizados sobre a surdez e a educação do surdo e, por fim, procura analisar os documentos oficiais referentes ao reconhecimento da LIBRAS, elemento cultural da comunidade surda, como estratégias de normalização do sujeito surdo, as quais fortalecem a escola como maquinaria capaz de homogeneizar e ordenar a pluralidade.

Lunardi (2003) procurou operar sobre as formas como os discursos instituídos pelas práticas da Educação Especial colocam em funcionamento estratégias de normalização para os sujeitos surdos por meio da análise de como os surdos são constituídos como sujeitos patológicos e como se incide sobre eles uma terapêutica que é capaz de acionar mecanismos de correção, exame e vigilância. Para isso, problematizou a norma como uma estratégia de gerenciamento do risco social, evidenciando a pedagogia da diversidade como estratégia normalizadora que coloca em funcionamento uma operação de apagamento das diferenças. Esse trabalho tratou de mostrar como os discursos da Educação Especial funcionam como um dispositivo pedagógico; ou talvez sua intenção tenha sido a de mostrar tal dispositivo pedagógico como um tipo de escrita que, por sua vez, permite um tipo de leitura capaz de recolher o que se vem dizendo justamente para que se continue dizendo outra vez, talvez

agora de outras formas, possibilitando, assim, um jogo incessante da leitura e do dizer sobre a surdez.

Assim, a função normalizadora da Educação Especial tenta produzir sujeitos patológicos que precisam ser corrigidos. Se a diferença causa mal-estar na sociedade, na redução dessa diferença instaura-se a tranquilidade. Os surdos representam uma parcela dessas diferenças que estão sendo apagadas aos poucos, pois, qualquer um que seja diferente da norma, precisa de correção.

Klein (2003) levanta o problema sobre os programas de formação profissional para surdos desenvolvidos em diferentes tempos e espaços para atender a uma determinada racionalidade que governa a conduta dos sujeitos surdos. As ações são diretamente pensadas, mas também constituem subjetividades entre os diferentes atores que se envolvem na elaboração, realização e avaliação desses programas. A autora procurou entender “como e por meio de quais tecnologias de governmentação o dispositivo de formação profissional vem produzindo sujeitos surdos trabalhadores e cidadãos e instituições engajadas e participantes” (KLEIN, 2003, p. 106). A autora não aborda o assunto sobre o intérprete de língua de sinais, mas analisa a constituição da subjetividade do sujeito surdo utilizando as ferramentas conceituais foucaultianas.

Esse trabalho evidencia que a formação profissional dos surdos tem sido mais viável por meio de programas específicos. Esses programas visam a atender uma defasagem dos surdos no mercado de trabalho, mas não resolvem o problema, pois as opções de cursos ficam muito limitadas. Mas isso não é exclusivo dos surdos. A formação profissional ainda é para poucos.

Martins (2008) levanta os seguintes questionamentos: Quem educa quem? Quem ministra o quê e para quem? Afinal, qual o lugar, a função, o papel do intérprete em sala de aula? Por que é tão difícil localizar, estabilizar a posição dos sujeitos (professor ouvinte, aluno surdo e intérprete educacional) como estanques e imutáveis? Por que é difícil falar que o intérprete se posiciona em um lugar? Esse estudo ocupou-se de deslocar a atuação, usualmente técnica, do intérprete educacional, não limitado em uma relação meramente instrumental, mas concebendo a sua atuação como um ato educativo e de ensino, com singularidades que ocorrem no interior da relação entre o intérprete e o estudante surdo. A autora tenta compor uma articulação entre a teoria e a questão da inclusão com intérprete e da exclusão que a própria lógica da inclusão produz. Com os problemas intrínsecos a essa situação, pensa alguns caminhos possíveis e que possam acalentar intérpretes e surdos que vivem nesse lugar de estreitamento, nesse entrefazer do ensino um acontecimento.

Garantir a presença do intérprete na sala de aula não será suficiente se não houver outras medidas que garantam o aprendizado do surdo como repensar as práticas educativas dos professores que contemplem uma aula que faça sentido tanto para ouvintes como para surdos. Mas pensar uma educação que abarque a todos não é só um problema na inclusão dos surdos. Isso também se evidencia em toda a escola que também não contempla os pobres, os negros, os indígenas, os imigrantes e outros.

Nos estudos apresentados, a Educação Especial emerge como um dispositivo normalizador do sujeito surdo que se difere do ouvinte por possuir uma língua distinta. Para ser aceito, precisa falar a mesma língua dos demais. Os programas de formação escolar e profissional buscam atender à lógica do mercado preparando o sujeito surdo para atender as exigências do capitalismo. E o intérprete de língua de sinais vem, na maioria das vezes, suprir a falta de comunicação, não de forma que o surdo seja dono de sua opinião, mas que possa reproduzir com competência as práticas discursivas nas quais está inserido.

### **1.1 Educação de surdos na trama histórica**

Foucault (1977) ocupou-se em construir um relato sobre o lugar do sujeito, da subjetividade e do indivíduo moderno. O foco central da genealogia de Foucault foi de demonstrar o desenvolvimento de técnicas voltadas para os indivíduos. Para o autor, o indivíduo é, sem dúvida, “o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade, mas é também uma realidade fabricada por esta tecnologia específica de poder que chamamos disciplina” (FOUCAULT, 1977, p. 195-196).

No caso dos surdos, fica difícil disciplinar um grupo que não domina a língua do dominador, comprometendo assim o êxito dessas técnicas. No processo histórico de sua educação, algumas estratégias foram elaboradas no sentido de fazer com que o surdo aprendesse a língua na qual deveria ser disciplinado. Atualmente sua língua agora é valorizada, mas ainda como meio mais eficaz de atingir os objetivos da tecnologia específica do poder.

Entender como a ciência e a educação concebem ou conceberam o sujeito surdo é preciso observar a organização e a coerência das práticas sociais e educacionais no processo histórico.

Para compreender a constituição da surdez no processo histórico tem-se que voltar à idade antiga e se reportar à visão aristotélica em que a audição era considerada como uma das sensações que mais contribui para a inteligência e o conhecimento. Portanto, os nascidos

surdos eram considerados insensatos e sem capacidade para a razão. Segundo Goldfeld (1997), muitos surdos foram condenados à morte e ao abandono e aqueles que sobreviviam não tinham direito de receber a comunhão por não poderem confessar os seus pecados. Também não podiam se casar, receber heranças, enfim, exercer qualquer direito de cidadão.

No aspecto referente à confissão da qual os surdos eram destituídos de seu direito, no cristianismo medieval tem-se o nascimento das técnicas de confissão e seu apogeu com a Igreja. Por volta do século XVIII, essa técnica se especializou e se multiplicou em especificidade, ou seja, diferentes campos do saber (biologia, medicina, psiquiatria, psicologia, moral e política) passaram a produzir discursos específicos de acordo com seus interesses cujo efeito era o aumento dos discursos sobre determinadas áreas do ser humano, como o sexo e a sexualidade. Tem-se então a formação de uma ciência-confissão, a instauração da verdade agora científica que, de acordo com Foucault (1985, p.58), “[...] a confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder”. A confissão passa a ser injunção desses novos saberes e as ciências humanas esmeram-se em elaborar suas verdades, pela nova ciência. A igreja perde aos poucos seu espaço com o julgamento divino, com a penitência ou os castigos para o diagnóstico patológico e para a medicalização “[...] a carne é transferida para o organismo” (FOUCAULT, 1985, p. 111). É necessário falar, colocar em discurso tudo o que se faz, pensa, sente, ou deseja.

No caso dos surdos que não dominavam a língua dos ouvintes não poderiam ser ouvidos na confissão, eram excluídos de qualquer escuta; não poderiam ser interpretados pelo que escuta para produzir verdades sobre ele. Partindo desse pressuposto surge a necessidade de oralizar o surdo para que se construíssem verdades sobre esse sujeito: saber o que pensa e o que faz e arrancar os segredos que se escondem ao próprio sujeito.

Nesse contexto, a educação de pessoas surdas teve origem nas famílias de aristocratas que não queriam perder o direito de herança e para isso contratavam professores para ensiná-los a falar minimamente para se passarem por ouvintes e manter a herança da família. Dessas iniciativas surgiram as primeiras tentativas de se educarem os surdos, descobrindo que se podia buscar nos sinais uma alternativa de comunicação que aos poucos foi ganhando credibilidade e espaço na sua educação. Assim surgiam professores surdos e escolas para surdos onde o ensino se pautava na língua de sinais como língua de instrução. Esse movimento se apresentava contrário à produção de saberes discursivos para a criação de personagens patológicos na instalação e no exercício do poder da disciplina. Dessa forma

abandona-se uma educação gestualista para a implantação do oralismo na educação das crianças surdas.

Saberes institucionalizados detinham os conhecimentos sobre a surdez e podiam falar dela. Como controlar nos surdos os discursos que passam pelo sujeito que fala, como pela forma como se fala, quanto pelo lugar de onde se fala, assim como pelo que se entende o que se fala. Como interditar certas palavras, censurar o vocabulário de pessoas que não falam a língua dominante. Oralizar o surdo passou a ser o objetivo da educação por meio do modelo clínico “como disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 2005, p. 10). Foram mais de cem anos de tentativas corretivas, normalização e violência institucional para “controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos” (SKLIAR, 2005, p.7).

Ainda nessa perspectiva do oralismo, com o advento da revolução industrial e os avanços da tecnologia desenvolveram-se demandas no mercado de trabalho que exigiam apenas que se pudessem ler as instruções das máquinas e entender ordens simples e objetivas dos encarregados. Nesse contexto, as teorias de aprendizado consideravam os seres humanos como frascos vazios a serem preenchidos, e no trabalho, tinham que se adaptar a uma lenta e funcional mudança de produção. Nesse sentido escreveu Widell (1992, p. 28):

Na educação para surdos, a criança surda só é “vista” numa pequena proporção, e o oralismo, por isso, servia para dar fala às crianças surdas. Elas aprendiam as pronúncias padrões mais comuns e, com este nível de linguagem, o desempenho escolar era considerado aceitável, porque as exigências industriais quanto à comunicação oral limitavam-se a algumas mensagens curtas e instruções técnicas. Tudo pela sociedade.

A educação de surdos sofre uma perda inestimável na perspectiva da comunidade surda, pois a filosofia oralista para educação de pessoas surdas – abordagem de ensino onde a leitura labial e a oralização passam a ser a única forma aceitável para educar os surdos - atendia minimamente as exigências do capitalismo em expansão. A língua de sinais foi abolida das escolas e os professores surdos perderam seus empregos a partir do Congresso de Milão, evento de 1880 que determinou a oralização e a leitura labial - método alemão -, como o único método aceitável para a educação dos surdos. Próteses e implantes cocleares passaram a ser uma realidade possível para a “cura da surdez” na tentativa de erradicar esse mal da sociedade (LANE, 1992).

O oralismo mostrou avanços mínimos<sup>2</sup> na tentativa de oralizar pessoas surdas e fazê-las com que dominassem a leitura labial. Isso porque a língua oral para pessoas que não podem ouvir não se manifesta como primeira língua, pois sua aquisição não se dá de forma natural e espontânea, mas por meio de métodos rigorosos de memorização e repetição. Diferente da língua de sinais que apresentava conforto linguístico em pessoas que possuem experiência visual como os surdos por causa da sua modalidade visuogestual.

As exigências do mercado de trabalho cada vez mais sobrepujavam as simples leituras de instruções e compreensão de pequenas ordens exigindo cada vez mais criatividade, iniciativa e empreendedorismo. Para que o surdo fosse incorporado como mão de obra no mercado de trabalho era preciso que ele tivesse uma formação global como sujeito e isso se torna possível por meio do reconhecimento e valorização da língua de sinais nas instituições de ensino. A perspectiva clínica dominante passou a ser gradativamente abandonada e a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngue e bicultural e a aproximação aos paradigmas socioculturais passaram a ser consideradas na educação dos surdos. Porém, na opinião de Skliar (2005), esses aspectos não devem ser considerados por si só, como suficientes para afirmar um novo olhar educacional.

Após mais de um século do Congresso de Milão, ainda se percebe uma limitação na organização de projetos políticos em se distanciar do modelo clínico e se aproximar de um olhar antropológico e cultural a respeito da surdez. Dessa forma, discussões sobre a educação de surdos ainda giram em torno dos conceitos de deficiência, reabilitação e outros, na tentativa de normalizar o surdo utilizando a língua de sinais como instrumento para atingir o objetivo ainda de dominar a língua majoritária, nesse caso, a língua portuguesa. Isso se evidencia nas tentativas de educar as crianças surdas recorrendo aos mesmos métodos de ensino desenvolvidos para as crianças ouvintes.

Skliar (2005, p. 17) procura exemplificar a natureza dos poderes e dos saberes do ouvintismo (representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos) se concentrando nos “mecanismo de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação de surdos”. Ou seja, os surdos eram representados nesses currículos como deficientes mentais (estereótipo de que surdos e deficientes mentais são semelhantes), deficientes da linguagem (de que a surdez afeta a faculdade mental para a linguagem), beneficência laboral (empregos de atendentes ou ajudantes de ouvintes). Todo um currículo organizado para o ensino da oralidade desconsiderando o processo significativo para o acesso

---

<sup>2</sup>O oralismo não conseguiu atingir resultados satisfatórios, porque, de acordo com Sá (1999), ocasiona *deficits* cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da língua de sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

dos surdos à alfabetização, ao letramento, e excluindo-os quando adultos do ambiente educacional e condenando-os à desprofissionalização.

Em uma reflexão sobre a defasagem educacional dos surdos evita-se a denúncia sobre o fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (SKLIAR, 2005, p. 18), atribuindo esse fracasso aos surdos, aos professores ouvintes e aos métodos de ensino.

Lane (1992) cita o processo de educação de surdos nos Estados Unidos em que no início do século passado eles estudavam todas as matérias em sua própria língua, a ASL. Os alunos surdos completavam a instrução primária e o liceu tendo a língua de sinais como língua de instrução, e seu desempenho acadêmico era compatível com os de alunos ouvintes da mesma idade e série. Ao terminarem seus estudos procuravam uma formação profissional que, na maioria das vezes, era a de ensinar às crianças surdas. Surge então a Universidade Gallaudet, em 1864, que formava “jornalistas, tradutores, inventores, editores e professores entre outras profissões” (LANE, 1992, p. 153).

Como o progresso na educação dos surdos centrado na língua de sinais foi destruído pelo Congresso de Milão, Lane (1992) ressalta que sem os adultos surdos engajados na própria formação, as crianças surdas têm o seu desenvolvimento intelectual e social comprometido pela falta de modelos linguísticos.

Com o surgimento da Educação Especial, a surdez se localiza dentro do discurso sobre a deficiência e a patologia, e a escola passa a ser “o espaço onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada” (SKLIAR, 2005, p. 11). A obsessão por ouvir passa a ser a principal causa dos esforços de instrução e reabilitação dos surdos e o resultado disso é a opressão e a negação das suas identidades sociais.

Para Skliar (1997, p. 11) pode-se dizer que a educação dos surdos se encontra hoje em uma encruzilhada:

Por um lado, manter-se, ou não, dentro dos paradigmas da educação especial reproduzindo o fracasso da ideologia dominante – movimento de tensão e ruptura entre a educação especial e a educação de surdos. Por outro lado, aprofundar as práticas e os estudos num novo campo conceitual, os Estudos Surdos, quebrando assim a sua dependência representacional com a educação especial, e se aproximando dos discursos, discussões e práticas próprias de outras linhas de pesquisa e estudo em educação.

Os estudos surdos constituem, na atualidade, um novo território significativo que não limita a educação de surdos aos paradigmas dominantes da educação especial, mas “conduz a

um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são colocadas [...] nas políticas e nas práticas pedagógicas” (SKLIAR, 1997, p. 13). A proposta dos Estudos Surdos em Educação deve, no entendimento de Skliar (1997), gerar quatro níveis de reflexão: primeiro, sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – o oralismo ou, melhor ainda, o “ouvintismo” – desde suas origens até os dias atuais; segundo, um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema; terceiro, sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos; e quarto, sobre as potencialidades educacionais dos surdos que possam gerar a ideia de um consenso pedagógico.

## **1.2 Da identidade à subjetividade do surdo**

A forma como a surdez é encarada, como se fala dos surdos, é um produto da história e dos discursos como práticas que obedecem às regras específicas. Este trabalho se propõe olhar para os sujeitos surdos de uma forma diferente daquela que muito tem se praticado, por meio de uma “abordagem inspirada principalmente na opinião da própria comunidade surda<sup>3</sup>, e nas descobertas linguísticas respeitantes a linguagem por meio de sinais” (LANE, 1992, p. 11). Uma arqueologia que procura “definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro” (FOUCAULT, 2007, p.158), ou seja, definir tipos e regras de práticas discursivas que atravessam a surdez.

Tal fato se evidencia nas opiniões das pessoas que são profissionais a serviço das pessoas surdas “acerca da melhor maneira de descrever, educar e reabilitar crianças e adultos surdos” (LANE, 1992, p. 11) que moldam e até regulam a vida dos surdos, revelando uma premissa comum em que os surdos são deficientes. Os sujeitos surdos partem de uma premissa bem diferente, na qual se concebem ou se autodenominam como uma minoria linguística e cultural que provém de uma experiência visual, com formas diferenciadas de comunicação, apreensão do mundo e do conhecimento distintas dos ouvintes.

Existem pessoas que tiveram sua audição afetada depois de adquirirem a língua oral, de assimilarem a cultura majoritária (dos sujeitos ouvintes) e ficaram surdas com idade já

---

<sup>3</sup>O termo comunidade surda surgiu da necessidade de expor as relações entre o grupo majoritário ouvinte na tentativa de colonização de um grupo minoritário surdo por meio do ouvintismo, ou seja, um conceito emprestado do termo “etnocentrismo” da antropologia em que “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre o surdo a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” (SKLIAR, 2005, p. 15).



avançada. Essas pessoas não se identificam com a comunidade surda e geralmente não são usuárias da língua de sinais. Este trabalho não tem intenção de se ocupar dessas questões, mas, sim, com as percepções das pessoas que se identificam como surdas e possuem a língua de sinais como sua principal forma de comunicação.

É necessário reconhecer, no entanto, que uma pessoa ouvinte, ou que já foi ouvinte, terá dificuldade de compreender o que significa ser surdo. Apenas por empatia ou representações mentais, ou seja, a partir do exterior, nunca do interior. A maneira de ver a surdez difere nos discursos de ouvintes e de surdos. Por exemplo, na opinião de Lane (1992, p. 14), um ouvinte poderia dizer que a média dos estudantes surdos está abaixo em relação dos estudantes ouvintes em relação ao domínio da língua oral. Um surdo diria que nunca lhe ensinaram realmente o português e que não conseguiram lhe transmitir o conteúdo.

Nesse sentido, sobre a estrutura da escrita dos surdos, os relatos dessa pesquisa apontaram que inicialmente causaram estranhamento aos professores. Desse modo, a língua portuguesa deveria ter tratamento como língua estrangeira em seu ensino. A ausência da modalidade de ensino de português como segunda língua acarreta dificuldades ao surdo para compreender essa língua. Em toda sua vida escolar recebeu o ensino de português na modalidade de língua materna. Esse tipo de modalidade não contempla os surdos porque não possuem memória auditiva dessa língua para conseguirem fazer uma analogia com sua forma escrita.

Sobre essa questão, pelos relatos dos entrevistados neste estudo, que frequentam ou frequentaram o ensino superior, percebe-se que alguns professores, após receberem orientação sobre a condição linguística do surdo, corrigiam suas atividades contemplando o conteúdo e não a ortografia e a gramática do texto. Visualiza-se isso nas seguintes falas:

(A1) algumas, por exemplo, se faço minha estrutura de frases, mas explico diferente do conteúdo ele não aceita. Mas se combina com o conteúdo da disciplina ele aceita. Eu não escrevo perfeitamente, mas meu português é razoável e dava para o professor entender.

(A2) O surdo tem sua cultura, e na escrita a estrutura é da LIBRAS. Muitas vezes os professores não entendem o que está escrito; alguns respeitavam a nossa estrutura mesmo sem entender. Outros se preocupavam ver se de alguma forma o conteúdo foi contemplado na escrita.

(A3) Sim, o professor respeita minha escrita. Quando tenho dúvida de alguma palavra eu pergunto ao intérprete que me auxilia. O professor consegue entender o contexto da escrita, já pude experimentar isso.

(A5) Alguns aceitavam, outros não. Tinha professor que me cobrava que tinha que escrever melhor. Precisava fazer processos e tinha que digitar corretamente. Como o juiz ia ler uma escrita de surdo? Poderia anular o processo. Às vezes os professores ficavam preocupados com minha escrita. Mas preciso

produzir direto na Libras e o intérprete traduz. Mas ficavam preocupados. Alguns aceitavam, outros não. Dependia.

Na discussão sobre a importância do surdo ter a língua de sinais como sua primeira língua e a oral, como segunda, Ferreira. (2010) relata que a LIBRAS é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos, servem à comunicação e dão suporte ao pensamento das pessoas dotadas da faculdade de linguagem. Nesse estudo constatou que, mesmo privado da audição, o surdo pode desenvolver seu potencial linguístico por meio de outro canal, ou seja, pelo canal visuoespacial, modalidade da língua de sinais. Para Ferreira (2010, p. 15) “os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais podem sugerir que se repense a maneira ou métodos de ensino da língua oral”.

Os bloqueios ao escrever e as dificuldades na compreensão de textos lidos pelos surdos podem ser em consequência de a leitura ser realizada em uma segunda língua. Também pode ter sido ocasionada pelos métodos oralistas, pois, na ânsia de suprir a falta da audição dos surdos, centralizaram sua atenção, de acordo com Ferreira (2010), no nível fonético da fala, negligenciando a aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico. Esse processo seria a forma mais facilmente apreendida pelos surdos.

Ao contrário do que sempre se acreditou, a língua de sinais contribuiu de forma eficiente para o aprendizado da língua oral como segunda língua. Nesse sentido, “os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais e as implicações do seu uso podem sugerir que se repense a maneira ou métodos de ensino da língua oral.” (FERREIRA, 2010, p. 15).

Esse conhecimento fica a cargo somente dos especialistas da área da surdez e da educação bilíngue dos surdos impedindo que professores regulares atendam seus alunos surdos com mais consciência de sua condição linguística. A posse da verdade é dada para alguns e não para todos para a manutenção dos dispositivos de saber/poder e assim manter a hegemonia do exercício do poder

A situação do surdo é, para alguns, motivo de busca de estratégias de reabilitação ou mesmo de cura para a surdez. Para outros, há uma busca pela constituição e afirmação de uma língua e cultura próprias. Por se diferir do padrão de normalidade em que todos utilizam a mesma língua para se comunicar em um país monolíngue, cuja língua majoritária é a língua portuguesa, o surdo usuário da língua de sinais, na maioria das vezes, não consegue se comunicar com sua família e recebe uma educação de segunda categoria que o acaba conduzindo para escolas e empregos abaixo de suas potencialidades reais. A maioria dos surdos busca o isolamento pela incapacidade de compreensão desse mundo sonoro de que fazem parte a sua família e a maioria da sociedade. De acordo com Lane (1992), essas pessoas

possuem uma língua visual, tem sua própria maneira de ser e possuem uma experiência visual do mundo. Para ilustrar essa afirmação, a autora diz que:

Sem qualquer dúvida a criança surda enfrenta muitos obstáculos durante toda a sua vida, mas a falta de comunicação em casa, a educação de nível inferior nas escolas, a discriminação no emprego são obstáculos colocados no seu caminho por pessoas ouvintes, que caso conhecessem a comunidade dos surdos, os retirariam de imediato. (LANE, 1992, p. 21).

Dois mundos diferentes coexistem no jogo de correlações de forças e práticas discursivas que se definem e se constituem mutuamente, assim, emergem categorizações e relações distintas entre os grupos de surdos e ouvintes, o que leva a questionar: é possível delinear o perfil ou a constituição dos sujeitos surdos?

Alguns autores tentam fazer isso como Lane (1992), que discute a forma como a maioria das pessoas ouvintes concebe a surdez e os sujeitos surdos com desprestígio, ou seja, a surdez é estigmatizada. Goffman (1993) distingue três tipos de estigma: físico, psicológico e social. “Todas essas três categorias são atribuídas aos surdos os quais fisicamente são considerados deficientes, fato este que faz com que surjam algumas características indesejáveis de sua personalidade, tais como: raciocínios confusos e comportamentos impulsivos” (LANE, 1992, p. 23)

Ainda sobre o estigma, Elias e Scotson (2000) trazem o conceito na perspectiva do *outsider*<sup>4</sup>, em que os estabelecidos – aqueles que chegaram antes a Winston Parva (nome fictício), tidos como os cidadãos de primeira classe -, se valiam da estigmatização<sup>5</sup> dos chegados por último, tidos como inferiores. Esses, naturalmente, no início não se conheciam, pois vinham de vários locais do país. Eram menos coesos e não podiam se defender da maneira com que os nativos os etiquetavam, em resposta à ameaça e ao desequilíbrio provocado por sua chegada ao local. Chama a atenção o fato de os recém-chegados aceitarem e passarem a se avaliar segundo o juízo dos detentores do poder local, interiorizando uma posição de subalternidade nas relações com eles. Fazendo uso do conceito de *outsider* se pode

---

4A concepção de estabelecidos e *outsiders* desenvolvida por Elias e Scotson (2000) ajuda no entendimento das diferentes posições que os participantes ocupam nos seus modos de ver a si mesmos e ao outro em suas práticas discursivas. O estudo aborda “a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 13).

5O termo “estigma” tem origem grega e se refere aos sinais corporais para marcar aqueles que eram desviantes do padrão vigente da sociedade que poderiam ser um escravo, um criminoso ou um traidor. Segundo Goffman (1982, p. 11-12), a sociedade “define os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Para Elias e Scotson (2000), a estigmatização, como um aspecto da relação estabelecidos e *outsiders*, associa-se, muitas vezes, a um tipo de fantasia coletiva criado pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão – o preconceito – que seus membros sentem perante os que compõem o grupo *outsider*.

discutir a condição do sujeito surdo na sala de aula como um estrangeiro por ser falante de uma língua que não é a língua de instrução da escola e que depende do intérprete de LIBRAS para todas as suas intenções comunicativas ficando restrito seu acesso às informações somente na presença desse profissional. Essa situação colabora ainda mais para o sentimento de estrangeiros e de posição subalterna do surdo no ambiente escolar.

Nesse sentido, os surdos estão chegando à sala regular de ensino vindo como forasteiros de vários lugares, falam uma língua que não é compreensiva para os que já estavam estabelecidos nessa sala, neste caso os ouvintes. Além do mais, constituem uma identidade por meio das formas diferenciadas de comunicação, da utilização do canal visual para apreensão do mundo e aquisição de conceitos e se expressam por meio de imagens visuais e de forma gestual, diferente dos pertencentes ao mundo sonoro. Esses aspectos contribuem para sua estigmatização, tornando-se vítima de preconceitos e discriminação pelo seu jeito destoante da identidade da maioria.

Quando se trata de identidade surda há um consenso sobre o grupo de pessoas as quais se percebem com um determinado discurso de pertencimento em relação à identidade desse grupo; em trabalhos acadêmicos que tratam desse assunto, reporta-se à identidade surda como algo já resolvido. Esse é um campo que merece bastante cautela, pois são necessárias “considerações mais apuradas sobre em quais bases conceituais está sendo construída essa identidade [...] Afinal, de que Surdos se fala, ao tratar sobre a necessidade de considerar sua identidade?” (DORZIAT, 2009, p. 15).

O conceito de identidades, formulado por Hall (2006, p. 7), refere-se às identidades culturais como “aspectos de nossa identidade que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Essa identidade não é mais fixa, essencial ou permanente, mas deslocada, temporária, contraditória que muda de acordo como as pessoas são representadas e interpeladas, ou seja, essa é a identidade do sujeito da pós-modernidade que possui uma identidade móvel, em construção que pode ser constantemente transformada, empurrando o sujeito em diferentes direções. Não se trata mais do sujeito do iluminismo que tendia para a perfeição do ser humano, nem do sujeito sociológico moldado nas representações sociais, mas do sujeito cuja identidade é plural, múltipla, móvel, que não é algo pronto. Na contemporaneidade, é nesse sentido “que o sujeito surdo tem sido situado” (PERLIN, 2005, p.52).

O discurso posto é de que os surdos possuem um sentimento de “pertencimento” à comunidade surda, não apenas reduzida à língua de sinais, mas a toda uma complexidade que envolve um sujeito que possui uma experiência visual que marca seu jeito de ver, sentir e se

relacionar com o mundo (GOLDFELD, 1997). Todavia, o surdo compartilha também da cultura majoritária, pois se trata de culturas de contato. Mas, os relatos históricos a respeito da opressão ouvintista que os surdos sofreram tendo sua língua proibida no contexto escolar, sendo obrigados a se desenvolverem por meio de uma língua que não lhes era natural, provocaram na comunidade surda certa aversão à cultura majoritária, manifestando uma relação cheia de conflitos e tensões na tentativa de emancipação político-ideológica dos sujeitos surdos. Não se trata, portanto, de uma identidade surda “própria”, essencialista, homogênea, mas de uma diversidade multicultural que:

distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais... (GESSER, 2009, p. 55)

Perlin (2005), em seu texto sobre as identidades surdas, no regime de verdades em que a educação bilíngue hoje vem sendo pautada, levanta algumas questões em relação à identidade do surdo de como este pode defender-se e não perder sua capacidade de ser sujeito surdo. Como ele vai construir sua identidade, assinalar suas fronteiras em uma sociedade que pretende ser homogênea e normalizadora.

Neste estudo adota-se a concepção de que não existe sujeito sem discurso e discurso sem sujeito. A constituição do sujeito se dá pelos discursos do poder instituídos, pelas verdades ditas e propagadas que dominam, oprimem e excluem os outros diferentes. Ao tratar disso Foucault (1996, p. 20) relata:

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade.

A procura das verdades socialmente elaboradas e adotadas nos diversos discursos estabelecidos tem levado a um processo de exclusão de discursos diferentes exercendo sobre eles “uma espécie de pressão e um poder de coerção” (DORZIAT, 2009, p. 19). Dessa forma são nos lugares históricos, institucionais e específicos que se constroem as identidades daqueles ‘que são’ em detrimento daqueles “que não são” por meio de “formações prático-discursivas determinadas e por estratégias enunciativas precisas” (DORZIAT, 2009, p. 19).

Para Foucault, o processo de constituição do sujeito (subjetividade) se dá por meio do processo de subjetivação. Essa subjetivação do sujeito corresponde a dois tipos de análise:

de um lado, os sujeitos objetivados; de outro, a maneira pela qual a relação consigo permite constituir-se sujeito de sua própria existência.

Nesse sentido, ilustra-se com a história do aluno A2 que relatou como conheceu a língua de sinais e o serviço de interpretação na ocasião em que ingressou no ensino médio aos dezesseis anos de idade. Até esse momento não sabia que era surdo e que havia outras pessoas como ele. A partir disso encontrou na língua de sinais o conforto linguístico que a oralização não foi capaz de proporcionar. Dessa forma passou a requisitar o intérprete para tudo. Quando ingressou no ensino superior enfrentou seu primeiro obstáculo como surdo sinalizante. A instituição se negou a oferecer os serviços de interpretação de LIBRAS durante as aulas. O aluno só conseguiu ter acesso ao profissional intérprete depois de entrar com liminar da justiça que obrigou a instituição a contratar o intérprete. Quando conseguiu já havia passado um ano que cursava a graduação. Conforme sua fala:

(A2) Eu sofri muito porque eu não sabia que era surdo. Eu pensava que era como aqueles que ouviam. [...]. Eu tinha 16 anos quando encontrei outros surdos pela primeira vez. Então eu entendi que era surdo e o que era ser surdo. Antes não sabia disso. Minha mente se abriu e descobri a verdade sobre mim. [...]. Comecei na LIBRAS aos 16 anos. Antes eu não era nada. Terminei o ensino médio e ingressei na universidade em seguida.

Essas transformações que sofreu levaram-no a questionar sua identidade pessoal e abalou a ideia ou verdade que tinha de si próprio como sujeito. Para os estudos surdos, essa perda de um “sentido de si” estável é chamada de deslocamento ou descentralização do sujeito tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo (HALL, 2006, p. 9). Essa crise de identidade é discutida por esse autor para explorar a crise sobre a identidade cultural e lida com as mudanças nos conceitos de identidade dos sujeitos. Esse sentimento de “pertencimento” surge na fala de A2 que se descobre surdo a partir de uma identificação linguística com o grupo de não ouvintes.

Por outro lado, de posse de conhecimentos e saberes que constituem o grupo de surdos, A2 busca superar as barreiras impostas pelo corpo social para garantir seu lugar de direito na universidade. Por meio de atitudes de resistência ao poder disciplinar constituído para a normalização dos sujeitos, tentou assegurar por vias jurídicas, o direito de cursar o ensino superior acompanhado do intérprete de LIBRAS. Essa posição de resistência e luta só foi possível depois que assumiu a posição de pertença ao grupo de sujeito surdo e sinalizante.

Nessas condições, pode-se dialogar sobre o cuidado de si como uma maneira de incomodar o sujeito, fazê-lo questionar sua própria existência em busca do conhecimento da verdade. Assim, Foucault (2006, p. 9) se expressa: “O cuidado de si é uma espécie de

agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência”.

Para melhor entender o percurso do cuidado de si ao longo do tempo, é preciso compreender qual foi seu lugar nos diferentes momentos no campo do pensamento filosófico. O princípio do cuidado de si foi desqualificado e excluído do campo do pensamento filosófico moderno pelo procedimento cartesiano aceitando apenas o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) como acesso fundamental à verdade.

Na idade antiga, o acesso à verdade se dava pela filosofia e pela espiritualidade, com exceção de Aristóteles que não considerava essa última. Quando a história da verdade entra no seu período moderno, o acesso à verdade é o próprio conhecimento, o que Foucault (2006) vai chamar de “momento cartesiano” em que aquele que busca a verdade não necessita mais ser transformado pela própria verdade (iluminado), mas apenas em si mesmo ter acesso a ela pelos seus atos de conhecimento sob as condições intrínsecas: “condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer” (FOUCAULT, 2006, p. 18).

Nesse processo histórico, para se ter acesso à verdade excluía-se o louco, aquele que tem falta de estudo, de formação, e os imorais. Nessas condições extrínsecas se alojou, por um longo período de tempo, o sujeito surdo, considerado louco pelas suas gesticulações, incapaz de receber instrução e de conhecer as regras morais. Portanto, sem acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, sem acesso à verdade.

Para a educação do surdo e forma de acesso ao conhecimento surgiu o oralismo (método de ensino exclusivamente oral) em 1880 que tentou converter o surdo indouto em alguém capaz de ter acesso à verdade se pudesse oralizar e realizar a leitura labial como as demais pessoas ouvintes. Esse método era custoso e demorava muitos anos para apresentar alguns resultados.

Desse modo, a língua de sinais, desde 1980, tornou-se um recurso viável para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento, pois lhe apresentava conforto linguístico que o oralismo não fora capaz de lhe atribuir.

Na transição do ensino exclusivamente oral para o uso da língua de sinais, encontra-se a inclusão do surdo nas escolas regulares. Agora o seu acesso ao conhecimento passa a ser por meio do intérprete de língua de sinais.

Mas, apenas a presença da língua de sinais na escola não tem sido suficiente para que o surdo consiga acessar a verdade. O intérprete, muitas vezes, sem formação adequada para

essa função, acaba por omitir ou mesmo acrescentar informações ao conteúdo passado ao surdo. Isso se deve à falta de conhecimento profundo da própria língua de sinais como também dos procedimentos e técnicas da interpretação.

Mesmo com todas as deficiências na formação do intérprete e lacunas na educação dos surdos, alguns têm chegado ao ensino superior. Agora precisam dominar as condições intrínsecas para o acesso ao conhecimento, dominar a língua oral mesmo que seja como segunda língua, na garantia de obter sua formação acadêmica. Por isso, é preciso cuidar de si porque se é ignorante, porque se ignora que se ignora, porque se ignora sua própria ignorância (FOUCAULT, 2006).

Para que se possa seguir na trajetória ao encontro de si mesmo, para chegar a um lugar seguro em meio a perigos e atingir seu objetivo existe a necessidade de dominar, pelo menos, três técnicas: curar (medicina), dirigir os outros (governo político) e governar a si mesmo (cuidado de si) (FOUCAULT, 2006).

Para o exercício do poder existe a importância e necessidade de uma manifestação da verdade que toma a forma, pelo menos em alguns de seus pontos, mas de uma maneira absolutamente indispensável, a forma da subjetividade (FOUCAULT, 2009).

Existem para Foucault três modos principais de subjetivação: a objetivação do sujeito falante por meio do estudo da fala pela gramática e linguística; do sujeito produtivo pela análise da riqueza e economia; e do jogo das técnicas de governamentalidade como o governo de si e do outro. Em relação ao sujeito e sua subjetividade, o desafio para esse autor é chegar a

[...] uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica, é isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que considera a constituição dos saberes verdadeiros de época, dos discursos dos domínios de objetos etc., sem ter de se referir a um sujeito, quer ele seja transcendente em relação aos campos de acontecimentos, quer ele perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 1979, p. 7).

Portanto, o sujeito possui uma gênese, uma formação, uma história. Ele não é originário, crítica que Foucault faz ao sujeito entendido pela filosofia “de Descartes a Sartre”. As pessoas não nascem sujeitos, se tornam, são constituídas como ser vivo, falante e trabalhador que se relaciona consigo mesmo por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento ou ainda por meio de técnicas de si.

As resistências aos tipos de poder e aos tipos de conhecimentos referem-se a outras formas de conhecer a si mesmo. Nesse caso, os surdos, ao reagirem aos processos de normalização, tornaram-se alvo de outras estratégias de poder, segundo Guedes (2009), para se tornarem previsíveis e calculáveis em relação ao risco social que poderiam representar. Ou



seja, trazer para dentro para conhecê-los e controlá-los. A forma como os surdos conhecem a si mesmos diferem das técnicas de governo e das verdades estabelecidas e, por isso, apresentam ameaça à ordem e à unidade de uma sociedade que se pretende homogênea, monolíngue e unilateral.

O objetivo do poder disciplinar de Foucault (1977) consiste em manter “as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo”, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais, e sua vida familiar, e, neste estudo, as práticas linguísticas, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir “um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 135). Na fala do entrevistado A2, percebe-se como ele era um estranho no meio acadêmico e como a dificuldade de torná-lo um corpo dócil pela falta de conhecimento de como lidar com pessoas surdas causou constrangimento na instituição de ensino superior (IES):

(A2) Quando chegamos lá, eu e outro colega surdo, eles levaram o maior susto. O quê? Surdos? Ficaram preocupados com isso. Fomos os primeiros surdos naquela faculdade. [...]. Meu pai resolveu ir à justiça fazer uma denúncia. Nisso se passou um ano, estava decidido abandonar o curso, não valia à pena pagar por aquilo. Era dinheiro jogado fora. Meu pai não permitiu e disse que íamos conseguir um intérprete. Fiquei mais tranquilo e quando iniciou o semestre seguinte já estava com intérprete.

Evidenciam-se nesse episódio os sujeitos surdos como alvo de relações de dominação. Ninguém deve escapar da “análise individualizante e exaustiva do corpo social que deve ser capaz de gerir uma multiplicidade de homens quanto se ele exercesse sobre um só” (FOUCAULT, 1979, p. 214).

Como os sujeitos surdos podem absorver uma verdade dada, interiorizá-la e assimilá-la até fazer dela, uma parte de si mesmos, se não dominam a língua pela qual essas verdades são proferidas? Da mesma forma, a língua de sinais também está sujeita a proferir verdades que somente esses sujeitos surdos podem dar conta, mas isso não é considerado na relação de saber/poder, sendo obrigados a se constituírem por meio de uma língua que não é natural a eles.

Como os surdos podem constituir a si mesmos como objeto de ação racional pela apropriação, unificação e subjetivação de um já-dito fragmentário e escolhido se falam uma língua estranha à língua oficial de seu país? Como podem ser submetidos a um conjunto de técnicas de apropriação do discurso verdadeiro, cuja finalidade é vincular o sujeito à verdade?

Para Foucault, esse processo depende de vários fatores: dos métodos da escuta (modo de reter o que acaba de ser dito), da escrita (técnica para tomar notas de assuntos importantes para serem relidos e reatualizados) e da memorização (voltar-se a si mesmo para examinar as verdades aí depositadas). Como isso ocorre no caso das pessoas que não escutam, não escrevem e, portanto, não memorizam essas verdades construídas externas ao sujeito para fazê-las conhecidas a fim de aplicá-las progressivamente?

No caso de A6, esse fato fica evidente na preocupação dos professores por ele não dominar a língua oficial do país na sua modalidade oral e escrita. Passam a respeitar a escrita diferente do surdo somente depois da intervenção de um órgão responsável pela inclusão do surdo no Estado.

(A6) Eles tinham muito receio por causa da minha escrita. Não queriam aceitar meu jeito de escrever. Fui muito prejudicada nas minhas produções. Não aceitam a identidade do surdo. Na minha escrita não tinha os elementos da língua portuguesa, as pontuações corretas. Mas era meu jeito de escrever e eu impunha isso a eles que acabavam tendo que aceitar. Pedi auxílio da capital para darem esses esclarecimentos sobre como é o surdo. Só assim os professores entenderam que o surdo escrevia do seu jeito. Então isso ficou claro. Os professores começaram a me respeitar mais. Entenderam melhor que eu escrevia diferente dos ouvintes, não era que estava errado, só era diferente.

Na história dos surdos, os discursos clínico-terapêuticos incumbiram-se de tratar e reabilitar a surdez impondo os padrões linguísticos e de aprendizagem baseados em um referencial ouvinte na tentativa de que dominassem a língua oral vigente pela qual circulavam os discursos de diferentes campos do saber historicamente construídos. No decorrer da história surda, foi preciso lutar para obter o reconhecimento político e cultural de sua diferença linguística para que fossem ensinados em sua própria língua e não por uma língua que não lhes era natural e espontânea. Desse modo, o reconhecimento da língua de sinais como língua natural de expressão e comunicação da comunidade surda pode ser visto como estratégia de normalização desses sujeitos, pois, aceitando sua língua, podem, por meio dela, fazer circular as verdades e os discursos estabelecidos para promover o controle social desse grupo, produzindo sujeitos úteis, produtivos, capazes de se autogovernar (DORZIAT, 2009).

### **1.3 LIBRAS na constituição do sujeito surdo: dispositivos de controle em uma sociedade de normalização**

O termo “dispositivo” faz parte do vocabulário conceitual de Foucault e tem sido utilizado tanto para designar, em um primeiro momento, as técnicas, as estratégias e as formas

de assujeitamento utilizadas pelo poder, como, posteriormente, quando o autor se concentra na análise do poder e passa a ampliar seu conceito para

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não-dito [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1996, p. 244).

Em relação à LIBRAS e à produção da surdez como dispositivos de controle em uma sociedade de normalização, um dos aspectos determinantes que passam pela colocação da surdez e do surdo em discurso é, portanto, sua regulação e sua demarcação no campo discursivo seja pelo que é dito ou pelo que é silenciado. Pelo cerceamento de alguns discursos, de que o surdo possua uma forma própria de ver e se relacionar com o mundo por uma experiência visual, pela colocação de outros em um lugar de verdade de que ele pode ser normalizado, tornado ouvinte por sua reabilitação por meio de próteses e implantes cocleares que devolvam a capacidade de ouvir. Nesse sentido, Lane (1992, p. 21, grifo nosso) assim se expressa:

Apesar da criança surda que foi sujeita ao implante não se mover facilmente no mundo ouvinte, é pouco provável que o faça na comunidade dos surdos, é pouco provável que aprenda fluentemente a American Sign Language (Linguagem Gestual Americana – ASL), criando os seus próprios valores fundamentais existentes naquela comunidade. A criança surda corre então o risco de se desenvolver sem qualquer tipo de comunicação concreta, seja falada ou gestual. Consequentemente, esta criança poderá desenvolver problemas de identidade, de adaptação emocional e até mesmo de saúde mental – tudo isto ainda não foi estudado. No seguimento de tudo o que foi dito, surge a questão: sendo tão poucas as vantagens e os riscos sociais e psicológicos tão grandes, por que razão a FDA “(United States Food and Drug Administration)” aprovou a comercialização do aparelho e os cirurgões a sua implantação?

Existem investigações que têm sido realizadas nesse sentido no âmbito da linguística, antropologia, sociologia e da história. Em relação à educação das pessoas surdas, há importantes conquistas no ensino delas, tais como:

[...] a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, o fortalecimento da comunidade surda, a oferta de cursos de formação de professores, de instrutores e de intérpretes, o aumento da produção de pesquisas na área da educação de surdos, a implantação da Libras na educação de surdos e a revisão do currículo das escolas. (GUEDES, 2009, p. 34).

As reivindicações da comunidade surda para o atendimento de suas especificidades linguísticas e culturais criaram as condições suficientes para se pensar em sua inclusão na escola regular a partir da discussão e elaboração de políticas educacionais. Surge então uma

provocação: até que ponto as reivindicações dos surdos por “espaços específicos onde os profissionais soubessem a língua de sinais para que pudessem se comunicar com os alunos estão sendo hoje tomados pela própria invenção” (GUEDES, 2009, p. 35). Ou seja, quais estratégias de normalização em relação à comunidade surda que foram postas em funcionamento pelas políticas de inclusão, tendo como base a oficialização da Língua Brasileira de Sinais.

O reconhecimento da LIBRAS é resultado das constantes reivindicações e lutas da comunidade surda pelo seu reconhecimento político e cultural que foi consolidada com a criação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). A partir do reconhecimento da sua língua, a comunidade surda passa a buscar maior visibilidade e com essas garantias legais pode subsidiar melhores condições de ensino.

A presença do intérprete nos processos seletivos de dois dos entrevistados nesta pesquisa foi resultado da cobrança de seus direitos garantidos na Lei, por meio de recursos judiciais, que obrigaram essas instituições a providenciarem o ILS durante os exames vestibulares.

(A2) Eu falei pro meu pai que seria prejudicado sem intérprete. Meu pai foi conversar com a faculdade para lembrar de que eu precisava de um intérprete e que eles tinham compromisso de providenciar. Mas não houve acordo e então procuramos um advogado porque a faculdade se negou a contratar. Então entrei com recurso e consegui isenção da taxa de inscrição do vestibular. Com o intérprete, passei no vestibular.

(A6) Realizei minha inscrição e fiquei aguardando. Eu já cobrei que me providenciasse um intérprete bom pra o vestibular.

Por meio desses fatos, verifica-se que o poder está em todo lugar disseminado no interior das instituições criadas pelos homens (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 112). Não se trata da ideologia que determina o que o sujeito pode e deve falar, mas em mecanismos coercitivos por meio de um jogo de fronteiras, limites e supressões para o controle daqueles que desejam entrar na sua ordem.

O acesso do surdo ao ensino superior sem intérpretes ou com intérpretes sem proficiência e sem os recursos pedagógicos adequados para garantir o direito a sua diferença linguística, apresenta-se como mecanismo de exclusão, ou seja, a garantia do acesso não garante a qualidade e a permanência com qualidade e, desse acesso e, conseqüentemente, a inclusão.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Nessa visão, a exclusão e a inclusão são composições de um mesmo jogo na medida em que garantem o acesso ao ensino superior daqueles surdos que antes eram excluídos, mas não garantem os recursos necessários para que esse acesso seja efetivo, quer na tradução dos exames seletivos vestibulares com qualidade ou no decorrer do curso.

Mesmo quando a instituição se preocupa com a qualidade no acesso, com estudos e pesquisas anteriores realizadas por equipes preparadas para traduzir todo o processo seletivo para LIBRAS, com equipamentos adequados, como vídeos em tela de computadores individuais para garantir a autonomia do candidato durante a realização das provas, ainda assim, se depara com o fracasso do surdo em virtude da defasagem dos conteúdos acadêmicos em consequência de anos de história de exclusão escolar a que foram submetidos.

O processo seletivo traduzido para Libras buscou romper com essa tradição hegemônica presente na educação do surdo. Esse processo seletivo facilitou ao surdo entender as questões de forma mais clara, mas não garantiu o sucesso em virtude da ausência de conteúdos básicos que não foram contemplados na precária escolarização anterior que não considerou a Língua de Sinais como língua de instrução do surdo. (NANTES; BRUNO, 2010, p. 13).

Para Foucault (2008), inclusão e exclusão são paradoxos articulados dentro de uma mesma lógica, com matrizes epistemológicas e socioculturais idênticas. Assim, observa-se no panorama educacional brasileiro que o discurso sobre a inclusão de todos se manifesta como um jogo estratégico e polêmico de ação, reação e negação, o qual fragiliza a implementação dos princípios de igualdade de oportunidades para o acesso e a qualidade do ensino nos diferentes níveis de ensino.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, destaca no Capítulo IV – Do uso e da difusão da LIBRAS e da língua portuguesa o acesso das pessoas surdas à educação. Isso deve ser garantido pelo atendimento educacional especializado “desde a educação infantil, nas salas de aula e também em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (GUEDES, 2009, p. 37).

Para Guedes (2009) há nesses documentos uma construção discursiva que continua localizando a surdez na esfera da deficiência, sem perder de vista o viés do discurso clínico-terapêutico ao garantir o atendimento e tratamento adequado de saúde aos portadores de

deficiência auditiva<sup>6</sup> e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Isso se destaca no contraponto com a língua portuguesa, visto que a Lei dispõe que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua oficial do país.

Ainda na mesma Lei que trata da oferta da LIBRAS nos currículos dos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, para capacitar minimamente os futuros profissionais que estarão diretamente envolvidos na inclusão das pessoas surdas, reduzindo toda a complexidade da comunidade surda, sua história, sua cultura e sua língua, mantendo assim uma “suposta conquista transformada em armadilha para a própria comunidade surda” (GUEDES, 2009, p. 37). Essa redução da LIBRAS a transforma em estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda, tornando-se na escola uma língua de tradução para possibilitar o acesso à língua portuguesa e demais conteúdos, em uma tentativa gradativa de diluição da cultura surda.

Dessa forma, passa-se de um processo histórico de olhar a surdez como deficiência auditiva para a redução da diferença surda ao seu principal elemento que dá visibilidade a sua cultura: a língua de sinais. Esse reducionismo acaba não contemplando questões relacionadas à efetivação da comunicação ou das possibilidades de aprendizado dos surdos, pois a LIBRAS se torna instrumento facilitador e não a língua de instrução na educação de surdos, ficando subordinada ao aprendizado da língua portuguesa que, de acordo com Skliar (1999, p. 9), resulta na burocratização da língua de sinais no espaço escolar incluída como “[...] experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, sequências preestabelecidas, modelos linguísticos e humanos estereotipados, etc.”.

A LIBRAS passa a ser, então, “em detrimento de outros elementos culturais que constituem a cultura e a comunidade surda” (GUEDES, 2009, p. 39), uma forma de constituição de um espaço igualitário, homogêneo e de normalização do sujeito surdo como citado por Veiga-Neto (2007, p. 8) “[...] ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu”.

A noção de norma, em Foucault (2008), corresponde à aparição de um biopoder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas. Isto é, não se trata mais do discurso jurídico da lei, mas a uma regra natural, a norma, baseada nos saberes clínicos (medicina social) que “se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença” (FOUCAULT, 2008, p. 65). Em relação à surdez, permitiu aplicar à sociedade toda uma distinção permanente entre o ser normal (ouvinte) e o patológico (surdo)

---

<sup>6</sup>O termo “portadores de deficiência auditiva” foi preservado neste trecho por ser apresentado dessa forma nos documentos oficiais sobre o Atendimento Educacional Especializado.

e impor um sistema de normalização (educação oralista, educação bilíngue). Isso fica evidente em Foucault (1985) em que o pensamento medicalizado é uma forma de se organizar em torno da norma, isto é, que separa o que é normal daquilo que é anormal e se atribui aos meios de correção que são os meios de transformação dos indivíduos, toda uma tecnologia do comportamento do ser humano.

O reconhecimento legal da LIBRAS é uma medida jurídica para assegurar um direito linguístico das pessoas surdas em se comunicarem e serem ensinadas por uma língua que lhes é natural após anos de luta e resistência da comunidade surda ao modelo patológico da surdez. A normalização disciplinar, o aparecimento de um biopoder, busca agora na língua de sinais uma forma de tornar o surdo um ouvinte. No entanto, mascara a aceitação da LIBRAS como ferramenta de normalização: aceita a primeira língua desse indivíduo para que, por meio dela, possa adquirir a língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa na modalidade de segunda língua como forma de manutenção dos mecanismos de vigilância e controle. Afinal, como controlar um grupo de pessoas que fala uma língua diferente da dos demais?

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE: OS ARQUIVOS, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS DISCURSOS DOS SURDOS**

Este capítulo discute a formação dos discursos historicamente construídos e a produção dos enunciados sobre a formação do profissional tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto educacional. Apresenta dados sobre a construção da política linguística, constituição da LIBRAS como língua reconhecida nacionalmente e as transformações presentes em torno da constituição dessa profissão tanto nos documentos oficiais como nos discursos dos surdos. Conforme os princípios foucaultianos, os discursos são produzidos socialmente e instituídos como “verdades históricas”. Para compreensão dessa formação discursiva, recorre-se ao conceito de arquivo formulado por Foucault (1996), que o concebe como uma ferramenta que oferece diferentes possibilidades discursivas, constituídas e permitidas historicamente pelos acontecimentos e enunciados de determinados períodos ou épocas.

Nesse processo, Foucault (2007) enfatiza que as análises dos arquivos dialogam com acontecimentos contemporâneos e extemporâneos; trata-se de uma orla de tempo que cerca o presente, que o domina e que o indica em sua anterioridade e é aquilo que fora da pessoa se delimita. Dessa forma, é essencial recorrer à escavação em arquivos para compreender a arqueologia da tradução e interpretação no decorrer do processo histórico e suas relações com o nascimento de uma profissão que emerge no presente século; e conhecer quais são as transformações, reproduções ou influências ocorridas no processo de educação e inclusão do surdo.

Antes de analisar especificamente a formação do discurso sobre a profissão do intérprete de língua de sinais nos documentos oficiais, é feito um breve relato sobre o perfil do intérprete na sua modalidade mais ampla, ou seja, a interpretação das línguas orais que, como relata Pereira (2010, p. 100) é considerada “a forma mais antiga de mediação interlinguística”, e remota há tempos imemoriais, pois

Mesmo muito antes do estabelecimento da cultura escrita, o contato entre falantes de línguas diferentes era inimaginável sem a presença de um mediador linguístico na qualidade de intérprete, de modo que a interpretação entre línguas em



relação é historicamente reconhecida como a forma mais antiga de prática de mediação linguística de que temos conhecimento. Ao observarmos os diversos centros históricos do desenvolvimento humano, é certo que encontraremos em todos eles alguma forma de manifestação da atividade de interpretação (POHLING, s.d., p. 1 *apud* PEREIRA, 2010, p. 100).

A língua de sinais ainda é considerada ágrafa. Mesmo com pesquisas sobre escritas de sinais como a *signwriting* desenvolvida desde 1977 por Valerie Sutton, seu uso ainda se restringe ao registro de dados das investigações acadêmicas sobre a língua de sinais.

Como visto anteriormente, Pereira (2010) comenta que apesar da interpretação ser uma atividade mais antiga do que a tradução escrita, pois remonta antes do seu surgimento, ela tem sido marginal nos Estudos da Tradução. Em se tratando da língua de sinais, as pesquisas são mais recentes e têm início a partir da década de 1960 após a pesquisa linguística de Willian Stokoe que atribuiu à língua de sinais o *status* de língua. Nesse momento começam as investigações acadêmicas sobre essa modalidade de língua. No Brasil, as investigações sobre LIBRAS iniciam a partir da década 1990.

Diferentemente da tradução escrita, a interpretação não possui registros escritos dificultando a arqueogenealogia dessa prática, especialmente considerando que as relações de poder sempre conferiram maior prestígio a determinadas línguas em relação a outras. As práticas de interpretações raramente são documentadas, os seus registros não vão além da memória de quem ouviu a versão. Salvo as exceções “em raros relatos escritos e nas narrativas orais dos precursores e usuários deste ofício” (PEREIRA, 2010, p. 101).

Apesar dos limites nos registros, essa prática tem crescido a cada dia com a popularização das tecnologias de comunicação e transporte, as distâncias se encurtam cada vez mais e o mundo se torna cada vez menor com a internet, as teleconferências e o avião a jato (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007). A identidade cultural dos países, por muito tempo, relacionada com o espaço geográfico e aspectos raciais, hoje se encontra “em franca mutação, graças à facilitação dos processos migratórios sobre fronteiras” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007, p. 154).

No mundo globalizado, as fronteiras se ampliam, o mundo caminha em torno da pluralização de ideias, há uma crescente exposição a outros universos culturais. Nesse sentido, a interpretação viu-se obrigada a

Crescer e transbordou os limites do seu berço diplomático. Emancipou-se. Expandiu-se par além das organizações internacionais e militares que a viram nascer. Continua presente na ONU, na OMC, no Parlamento Europeu, nas reuniões de cúpula do Mercosul, mas popularizou-se também. Chegou à reunião de pais e mestres da escola dos meus filhos; ganhou as feiras e pequenas reuniões de negócios; adentrou as fábricas e linhas de montagem, somando ao ruído das

máquinas a melodia de muitas línguas estrangeiras; penetrou no vestiário dos clubes de futebol, onde técnicos – muitos deles brasileiros – fazem preleções com o auxílio de intérpretes para atletas de muitos continentes diferentes. O mundo se comunica como nunca. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007, p. 155).

Conforme esse autor, o ofício da interpretação entre línguas orais nasceu durante o julgamento das maldades dos nazistas em Nuremberg, tornando-se um marco para a história da interpretação simultânea. A primeira interpretação simultânea, devidamente registrada, feita no mundo foi de um discurso de Hitler, realizada por André Kaminker em 1934 (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007, p. 178).

Em alguns países como a Suécia, a presença de intérpretes de língua de sinais no âmbito religioso data de 1875. Desde 1968 o parlamento sueco reconheceu o direito do surdo de acesso à língua de sinais e o direito a intérpretes. Assim, foram criados os primeiros cursos para treinamento de interpretação. A partir de 1981 todos os conselhos municipais desse país deveriam dispor de centrais de intérpretes para atendimento às pessoas surdas no acesso à comunicação (QUADROS, 2004, p. 14).

Nos Estados Unidos, em 1964, foi criada uma organização nacional de intérpretes para surdos (RID) com as seguintes funções: “selecionar os intérpretes, certificar os intérpretes qualificados, manter um registro, promover um código de ética, e oferecer informações sobre formação e aperfeiçoamento de intérpretes” (QUADROS, 2004, p.14).

## **2.2 A formação do intérprete no discurso dos surdos: o cuidado de si e do outro**

Observa-se no processo histórico, a partir do momento em que as línguas de sinais passam a ser reconhecidas com status de língua, os surdos passaram a ter seus direitos linguísticos assegurados nos documentos oficiais de seus países. Consequentemente, os intérpretes de língua de sinais passaram a ser requisitados pelas instituições para a garantia da acessibilidade na comunicação dos surdos.

No Brasil, mesmo com as conquistas no campo dos direitos linguísticos, na prática, emerge uma outra realidade mais complexa: a presença desse profissional na sala de aula não tem determinado a aprendizagem e a inclusão do surdo nos diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior. O que se observa é que os alunos surdos aparentemente se acalmaram em suas reivindicações (apaziguamento microfísica) as quais foram atendidas pela atuação do intérprete na mediação entre ele e seu professor. Os depoimentos dos surdos matriculados no ensino superior, entrevistados nesta pesquisa, revelam que supostamente

incluídos, continuam isolados na sala, sem participarem ativamente das discussões que surgem durante as aulas, pois ora copiam do quadro, ora olham para o intérprete sem tempo para interação com os demais. Apesar da presença dos surdos nas universidades, a configuração da sala de aula e o planejamento dos professores continuam os mesmos.

O intérprete de língua de sinais na sala de aula é considerado como profissional capacitado para subsidiar a instituição de ensino para lidar com a diferença surda. Cabe ressaltar que a formação desse profissional no contexto atual é mínima. Isso reduz essa diferença surda à língua de sinais como forma suficiente para garantir uma inclusão efetiva desse sujeito ignorando a comunidade surda, sua história, sua cultura reduzindo a sua diferença apenas a sua língua.

Paradoxalmente, toda reivindicação política para o reconhecimento linguístico da língua de sinais pode ter sido transformada em uma suposta conquista por meio da oficialização da LIBRAS. Guedes (2009, p. 37) faz uma discussão interessante na qual coloca que se reduz a diferença surda à língua de sinais como principal elemento que dá sua diferença. Dessa forma, o governo federal promulga o reconhecimento da língua de sinais reduzindo-a à garantia de acessibilidade, de acordo com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem 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).

Como garantir o acesso à educação para os surdos apenas eliminando a barreira da comunicação e estabelecendo-se mecanismos que a viabilizem? Isso não caracterizaria um reducionismo de toda heterogeneidade cultural surda a uma língua de tradução com objetivo de possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos? “Vê-se nesse contexto, a LIBRAS sendo usada como estratégia de apagamento dela mesma e normalização da comunidade surda” (GUEDES, 2009, p. 38).

No Brasil, a constituição dessa profissão se deu por meio dos seguintes fatos citados por Quadros (2004, p. 14-15):

a) Presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80.

b) Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

c) Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo.

d) De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais.

e) A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro.

f) Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais [www.interpretels.hpg.com.br](http://www.interpretels.hpg.com.br) Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via e-mail. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes.

g) No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal.

A regulamentação da profissão de intérprete ocorreu mediante a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), os quais dispõem no artigo 17 sobre a formação do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS que deve efetivar-se por meio de curso superior e o artigo 21 trata da inclusão do intérprete de LIBRAS nos quadros das instituições de ensino da educação básica e da educação superior. A Lei nº 12.319/2010 regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS, que trata da formação desse profissional em nível médio (BRASIL, 2010).

No Brasil, há registros anteriores de atuação de intérprete de língua de sinais desde 1977, data de fundação da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), que em 1987 mudou seu nome para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A partir de 1988, a FENEIS inicia uma descrição das atividades desse profissional como atuação em órgãos públicos, empresas, bancos, eventos e outros. Fato que concorreu para o abandono gradativo da função de voluntariado para exercício de um trabalho remunerado.

A atuação do intérprete de língua de sinais se expandia em várias regiões do país, em âmbitos religiosos, educacionais e de associações. No entanto, até a regulamentação da LIBRAS em 2005, a formação específica desse profissional representava um impasse.

A história da constituição do profissional intérprete de língua de sinais, de acordo com Quadros (2004), se deu a partir de atividades voluntárias e na medida em que os surdos passaram a participar das discussões sociais e reivindicarem seu espaço político, a atividade desse profissional passou a ser valorizada gradativamente como atividade laboral ganhando *status* profissional e surgindo a necessidade de formação adequada para essa atividade.

Em 2006, entra em vigência no Brasil o Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS (PROLIBRAS), implementado pelo Ministério de Educação - Secretaria Nacional de Educação Especial. Conforme disposto no Decreto 5.626/2005, esse exame passou a certificar anualmente os intérpretes de língua de sinais com nível médio e superior em qualquer campo de formação para atuarem desde a educação infantil até o ensino superior. Essa medida emergencial para disponibilizar intérpretes de língua de sinais na sala de aula não tem resolvido a questão da falta de formação específica para esta categoria. Apenas certifica os profissionais que já estão atuando na função de intérpretes, não garante os conhecimentos e as habilidades necessárias para o desempenho dessa função no campo educacional que só um curso de formação específica em nível superior pode oferecer.

Ainda, o Decreto nº 5.626/2005, no capítulo V, dispõe sobre a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais:

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

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

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

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

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2005).

O discurso oficial apresenta-se frouxo e contraditório. De um lado, dispõe sobre a habilitação em nível superior e de outro, permite a certificação em nível médio por organizações da sociedade civil as quais raramente estão ligadas às instituições de ensino superior. Foucault (1999, p 12) relata sobre os saberes sujeitados como toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos pela racionalidade técnica. Embora para o autor o sujeito seja produto dos saberes e produzido no interior dos saberes, o foco de suas preocupações não eram os saberes legitimados, mas os saberes desqualificados, preocupava-se em compreender como alguns saberes são legitimados e outros desqualificados.

Para atender as exigências da regulamentação da LIBRAS no que se refere à formação do intérpretes de língua de sinais, em nível superior, a Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEESP), criaram, em 2008, o curso de Bacharelado em Letras-LIBRAS com habilitação em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais em 15 polos distribuídos em 14 instituições de ensino superior do Brasil, dentre elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade de Brasília (UnB), Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade do Estado do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), UFGD, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

A política linguística e de formação de profissionais para intérpretes de língua de sinais tem sido marcada no Brasil por descontinuidades, legitimações e desqualificação de saberes. Antes da conclusão dos primeiros cursos de habilitação dos intérpretes de língua de sinais citados, observa-se incongruência e contradição existente entre o Decreto 5.626/2005, que prevê a formação dos intérpretes de língua de sinais por meio de nível superior, e a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão. Ela foi aprovada com ressalvas vetando o artigo 3º sobre a formação de nível superior, permanecendo apenas a formação em nível médio, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada. Apesar de se caracterizar como grande avanço à criação da profissão do tradutor e intérprete de língua de sinais no Brasil, o

projeto da referida Lei constitui um retrocesso: veta os artigos que garantiam a formação desse profissional em nível superior, dispondo de forma redutora a formação por meio de curso técnico profissionalizante. Esse acontecimento suscita duas questões: uma de ordem política, como abertura de concursos públicos para vagas de intérpretes de língua de sinais, com oferta de um salário inferior; e outra, de caráter epistemológico, voltado à qualidade e ao nível de profundidade dessa formação, bem como prover investimentos em pesquisas nessa área.

O surgimento de organizações no âmbito estadual e nacional representa a mobilização dessa categoria em direção ao reconhecimento e valorização da profissão. Dentre esses movimentos cita-se, até o momento, a fundação de vinte Associações Estaduais de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais: Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (ACATILS); Associação Gaúcha de Intérpretes de Língua de Sinais do Rio Grande do Sul (AGILS); Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Amazonas (APILAM); Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores da Língua de Sinais Brasileira do Estado da Bahia (APILBA); Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Ceará (APILCE); Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Distrito Federal e Entorno (APILDF); Associação dos Profissionais Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado do Espírito Santo (APILES); Associação dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais do Estado de Goiás (APILGO); Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Maranhão (APILMA); Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Mato Grosso do Sul (APILMS); Associação dos Profissionais Intérpretes de Língua de Sinais do Estado do Mato Grosso (APILMT); Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Paraíba (APILPB); Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Pernambuco (APILPE); Associação dos Profissionais Intérpretes/Tradutores da Língua de Sinais Brasileira do Estado do Rio de Janeiro (APILRJ); Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio Grande do Norte (APILRN); Associação dos Profissionais Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado de São Paulo (APILSBESP); Associação dos Profissionais Intérpretes da Língua de Sinais do Estado de Minas Gerais (APILSEMG); Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes Guias-Intérpretes da Língua de Sinais Brasileira do Estado do Paraná (APTILSPR); Associação dos Profissionais Tradutores

Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Acre (ASTILEAC); A Associação dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais do Pará (ASTILP).

Em 22 de agosto de 2008 foi fundada em Brasília, DF, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS). Essas associações buscam aprofundar as discussões, consolidar os avanços e as conquistas desse segmento profissional.

A mobilização internacional é fato recente. A Associação Mundial de Intérpretes de Línguas de Sinais (WASLI, sigla inglesa de World Association of Sign Language Interpreters) realizou seu primeiro congresso em Worcester, na África do Sul, em outubro de 2005, seguido do segundo em 2007, em Segóvia, na Espanha, e a terceira edição, em julho de 2011, em Durban, na África do Sul. Nessa ocasião, a FEBRAPILS foi representada pela primeira vez na WASLI e participou desse evento promovendo a divulgação internacional das atividades dos intérpretes brasileiros.

Com o apoio da WASLI foi realizado, em 2001, um encontro internacional sobre a formação de intérpretes de língua de sinais da América Latina em Montevideu no Uruguai. Na ocasião, foram realizadas algumas recomendações, como cita Quadros (2004, p. 47):

- a) Que a comunidade de pessoas surdas seja consciente da importância de sua própria língua e dos Intérpretes profissionais.
- b) Que as associações e federações de pessoas surdas sejam fortalecidas em todos os aspectos, por si mesmas, e com apoio de organismos públicos e internacionais.
- c) Que em todos os países se reconheça a Língua de Sinais a nível oficial.
- d) Que exista reconhecimento da profissão e titulação de Intérprete de Língua de Sinais.
- e) Que exista reconhecimento da profissão e titulação de formador de Intérpretes de Língua de Sinais.

Essas transformações em busca do reconhecimento da profissão do tradutor intérprete e recomendações internacionais e nacionais para a titulação e formação em nível superior, observa-se na prática, pouco esforço dos órgãos governamentais para a oferta de um serviço de interpretação de qualidade. Cabe então questionar: como o intérprete com nível médio poderá atuar no ensino superior?

## **2.2 A formação do intérprete no discurso dos surdos: o cuidado de si e do outro**

Os enunciados que emergem no discurso dos surdos entrevistados nesta pesquisa revelam a falta de formação específica para a atuação do profissional intérprete de língua de sinais no ensino superior. Essa situação desconfortável tem sido contornada, em nome da



inclusão, pela aliança estabelecida com os surdos, em momentos em que os dois trocam experiências, sinais e combinados de sinais novos para palavras que ainda não foram incorporadas à LIBRAS ou, no caso, em que eles não tiveram conhecimento dos sinais.

Os discursos produzidos sobre os intérpretes, com exceção de apenas um surdo entrevistado, denotam uma grande lacuna na formação desse profissional. Nesses relatos, os intérpretes solicitavam aos surdos que interviessem na interpretação, sempre que necessário: para tirar dúvida de um sinal ou para corrigir um sinal errado. Assim, os surdos também procuravam ajudar os intérpretes, sempre que possível, para que melhorassem nas atividades de interpretação e, conseqüentemente, para que pudessem avançar no processo de aprendizagem.

Observa-se nesses episódios, a presença do jogo de relações de poder: a competência de um está proporcionalmente relacionada ao sucesso do outro. Foucault (2006) comenta que o cuidado de si está atrelado ao cuidado do outro. O governo de si mesmo está ligado ao governo dos outros. Como posso governar aos outros se não posso governar a mim mesmo?

Em um dos relatos dos surdos entrevistados nesta pesquisa evidenciou-se o receio do intérprete em cometer erros ou equívocos em sua interpretação. O surdo percebia a insegurança do intérprete que se sentia desconfortável nessa situação e tentava acalmá-lo dizendo que podia auxiliá-lo no que fosse necessário. Percebe-se em todos os depoimentos tolerância dos surdos em relação à falta de proficiência do intérprete de língua de sinais e se colocavam à disposição para ajudá-los.

(A4) Parece que o intérprete tinha muito receio de errar. Eu achava muito tranquilo, uma experiência nova, mas nessa instituição de ensino superior nunca tinham tido um acadêmico surdo. O intérprete tinha que aprender na prática e isso causava medo porque não conhecia as disciplinas e ficava receoso de prejudicar o surdo e ficava sem saber o que fazer. Eu tinha consciência disso e não discriminava.

Novamente se evidencia o cuidado de si no qual o surdo preocupa-se com a competência do intérprete porque tal fato pode interferir em seu desempenho acadêmico. Nesse duplo processo de subjetivação, tanto na constituição do profissional intérprete como na constituição do acadêmico surdo no ensino superior, observa-se que os dois navegam em uma mesma zona de tensão, resta-lhes a solidariedade em um espaço onde o saber é sujeitado e fragmentado, onde os dois são vítimas do processo da rarefação do discurso e capilarização do poder em relação à inclusão no ensino superior.

A respeito dos sinais diferentes que os intérpretes utilizam na sua prática, alguns surdos compreendem que se trata de uma variação linguística do mesmo significado. Quando

o intérprete realiza um sinal desconhecido pelo surdo, este lhe pede para que explique o conceito. Nessa ocasião, eles compartilham sinais, aumentando assim seus respectivos repertórios. Quando se tratava de um sinal que foi usado incorretamente pelo intérprete para o contexto no qual estava atuando, os surdos entrevistados corrigem:

(A1) Alguns aprenderam sinais diferentes dos surdos. Eu fico na minha. Mas quando ele faz muito diferente, por exemplo, sinal de aprender ele faz uma configuração diferente assim, eu chamo a atenção dele: - olha desculpa, mas tá errado. Mas quando o sinal é uma diferença regional como verde, por exemplo, tem verde assim e verde assim, então eu não falo nada. Porque ele aprendeu daquela forma então tudo bem. Se for um erro eu falo e se for uma variação regional eu deixo.

(A2) Às vezes o sinal era diferente. Às vezes o intérprete está acostumado com sinal de outra cidade ou de outro estado.

(A3) Geralmente o intérprete realiza corretamente os sinais. Quando eu vejo que ele erra eu ajudo com o sinal. Ele me avisou desde o início que gostaria de minhas intervenções sempre que necessário. Foi um combinado que a gente fez.

(A4) Sempre eu perguntava quando não entendia um sinal. Pedia pra explicar o significado. Não chegava a ser rude, mas só queria saber o que foi que ele disse.

Esses enunciados evidenciam que muitas vezes o saber do surdo em relação à LIBRAS é mais qualificado que dos próprios intérpretes, em determinadas situações há tolerância, em outras, há inconformismo com o não domínio de sinais que possam auxiliar na compreensão dos conceitos tratados em sala. Resta ao surdo, como saída, cooperar com a formação do intérprete para que permaneça no ensino superior.

Cabe pontuar que a língua de sinais passou recentemente a fazer parte do contexto acadêmico. No caso das instituições de ensino superior pesquisadas, no entanto, a capacitação dos profissionais para atuar na inclusão do surdo nesse nível de ensino não tem acompanhado esse movimento; fica assim a cargo do próprio intérprete ajustar-se à nova realidade. Isso se deve ao fato de a obrigatoriedade da LIBRAS na educação geral, em todos os níveis de ensino, ter sido assegurada e regulamentada apenas em 2005. Anteriormente, LIBRAS se fazia presente somente no contexto da educação especial.

Nesse processo de transformação, a surdez antes alojada na deficiência auditiva desloca-se agora para a LIBRAS (em detrimento dos outros elementos culturais que constituem a cultura e a identidade surda). Trata-se de um lado de uma estratégia de inclusão e por outro, de estratégia de controle social e exclusão do processo de aprendizagem. Dessa forma, mascara-se, de maneira sutil, uma nova forma de homogeneização dos surdos.

Apesar da demanda pela atuação do intérprete em níveis mais elevados de ensino poucos são os que possuem formação adequada ou conhecimento suficiente para atuarem na interpretação da língua de sinais. Muitas vezes, por falta de pessoas capacitadas, acabam requisitados para essa função pessoas que estão terminando o curso básico de LIBRAS como se esse conhecimento fosse suficiente para a complexa atividade de tradução e interpretação de uma língua para outra. Tais tarefas envolvem questões linguísticas, como escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas, além do conhecimento técnico para que as escolhas sejam apropriadas.

Outra medida paliativa é a formação continuada de professores das escolas públicas que frequentam aulas de LIBRAS uma vez por semana por um semestre, quando um curso de língua estrangeira requer do aluno uma formação de pelo menos quatro anos para ser falante fluente da língua, e mesmo assim não quer dizer que ele esteja apto para traduzir ou interpretar.

A frágil formação do profissional intérprete para atuar no ensino superior é apontada por todos os surdos entrevistados, como se pode observar nos enunciados sobre a falta de domínio dos sinais específicos na área de atuação. Embora os intérpretes demonstrem interesse em aprender com os surdos, há um mecanismo de concessão nos seguintes relatos:

(A1) O intérprete não tinha muita proficiência na LIBRAS, mas estava aprendendo junto e eu percebi que ele tinha muita vontade de aprender tanto a LIBRAS quanto o conteúdo do curso e acabou se desenvolvendo bem depois.

(A2) Eu conhecia alguns sinais e ajudava e a gente ia trocando. O que eu aprendia eu ensinava os sinais e ele me ajudava sinalizando várias coisas. Até acostumar com a interpretação e foi indo...

(A3) O professor explica o conteúdo e o intérprete traduz na íntegra. Às vezes acontece de alguns sinais serem mais complicados e nem todos os ILS tem conhecimento profundo da língua.

Os surdos davam concessão aos intérpretes por não terem competência adequada para atuar no ensino superior em troca da garantia de poderem concluir sua formação, pois esta estava intrinsecamente ligada à presença do intérprete no contexto educacional. Na mesma medida, os intérpretes concediam ao surdo o direito de lhes corrigir e participar de sua formação informalmente, pois representavam a garantia de seu emprego na instituição.

Mesmo sem formação adequada, o intérprete se apresenta com um saber especializado como parte de uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade, ou seja, sobre os surdos e a sua língua. Essa verdade da qual são especialistas não é um domínio próprio da política, mas que se impõe à política. Isso quer

dizer que, no fundo, encobrem alguma coisa. Por que a política nacional não se preocupa com a formação adequada do intérprete? Os objetivos têm sido apenas promover a certificação para cumprir com os meandros da burocracia? Qual seria o papel do governo se todos tivessem a apropriação da verdade? Para Foucault (2009), o governo deixaria de existir se não houvesse mais nada oculto, nada a que esconder. Se todos tivessem consciência dos mecanismos de exploração e de dominação, não se teria mais a quem governar.

O conhecimento específico sob domínio dos indivíduos especialistas faz com que a verdade permaneça protegida para garantir a manutenção do exercício do poder. O intérprete de LIBRAS, por mais eficiente que seja, não consegue garantir que o surdo saiba de todas as coisas que se passam na sala de aula, como os comentários dos alunos, as conversas paralelas, entre outros fatos que os ouvintes podem captar livremente, mas que o surdo depende do filtro do intérprete que seleciona uma coisa de cada vez.

Em uma visão genealógica, percebe-se o surgimento de um campo de batalha que define e esclarece um espaço como o resultado de práticas de longa data e como o campo onde estas práticas operam (RABINOW; DREYFUS, 1995). No espaço do ensino superior no contexto da inclusão do surdo, surge o intérprete de língua de sinais e é aí que pode desempenhar seus papéis. Nesses lugares é que se pode localizar e especificar a forma como funciona o poder, o que faz e como faz.

A genealogia descreve uma história efetiva em que

[...] todos os nossos ideais de verdade beleza, nossos corpos, instintos e sentimentos deveriam estar além da relatividade. O historiador efetivo busca dissolver esta confortável ilusão de identidade, firmeza e solidez. Não há constantes para o genealogista. (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 123).

Ao analisar a história da formação do profissional intérprete de língua de sinais deve-se entender que nada no homem, nem mesmo seu corpo, é suficientemente fixo para compreender os outros homens e neles se reconhecer.

No processo de formação de profissionais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a elaboração das políticas públicas não previu a formação de intérpretes com conhecimentos específicos para atuação nos diferentes níveis de ensino. Fato que reflete diretamente no acesso e permanência com qualidade do surdo no ensino superior. Esse foi um dos pontos negativos citados pelos entrevistados: a falta de proficiência em LIBRAS, a falta de profissionalismo no que diz respeito à conduta ética, as constantes trocas de intérpretes durante o curso e a falta de sinais para terminologia específica dos cursos.

No caso do entrevistado A5, este relatou que a troca do intérprete de língua de sinais deveu-se pela falta de formação do profissional que atuava com ele, que possuía apenas o ensino médio para atuar no ensino superior.

(A5) Depois o outro intérprete não dava conta eu tinha que ficar passando os sinais para ele e a interpretação ficava com muitas falhas. Depois da troca, o intérprete ficava parando pra entender primeiro e o tempo ia passando. Por exemplo, ele passava tudo resumido e, dessa forma, o surdo não consegue abstrair. E, assim, fui passando por seis intérpretes.

Fica evidente nesse depoimento que nesse momento de estruturação da profissão dos intérpretes de língua de sinais em nosso país, há necessidade de aprofundar o debate sobre a natureza e organização dessa profissão, sobre a qualidade da formação e o comportamento ético desse profissional.

Para Foucault (1996, p.52), os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. O autor comenta que no princípio de descontinuidade o fato de haver rarefação dos discursos não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que as pessoas tivessem por missão descobrir, restituindo-lhe, enfim, a palavra. Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar.

Embora há esse processo de lutas e conquistas do movimento surdo e do reconhecimento da profissão dos intérpretes de língua de sinais, observa-se que a atuação do intérprete não tem corroborado para com o discurso de inclusão escolar dos educandos surdos; tem se constituído, na realidade, como um sistema de rarefação, descontinuidade, mecanismo de controle e exclusão.

A criação dos dispositivos legais que aparentemente garantem o acesso à comunicação e à informação às pessoas surdas no ensino superior são concessões que o sistema de poder realiza para responder a esses movimentos sociais em suas reivindicações.

Apesar de supostamente atender as necessidades específicas contempladas nesses documentos, as ressalvas e os vetos nos projetos de leis que asseguram a inclusão dos surdos evidenciam a relação de saber/poder na qual o saber se situa no âmbito da governamentalidade, ou seja, das lutas e reivindicações e as estratégias de resistências no governo de si mesmo e dos outros e o poder se revela nos discursos dos documentos, definindo certos tipos de discursos e não outros como verdadeiros.

### 2.3 A constituição profissional do intérprete de língua de sinais

Pensar a constituição profissional do intérprete de língua de sinais leva a questionar as tendências e os rumos que a política linguística e de formação dessa área profissional têm tomado nestes últimos anos. Quais as estratégias de governamentalidade e as relações de saber e poder constituem os discursos de verdades sobre a atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior? Foucault (1996, p. 17) ajuda a refletir sobre essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão se apoiam sobre um suporte institucional; é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, o sistema de livros, da edição, biblioteca como as sociedades de outrora, e os laboratórios, o sistema de tradução e interpretação de hoje.

O autor alerta que ela é também reconduzida mais profundamente pelo modo como o saber é aplicado na sociedade, valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído.

Isso se torna evidente no desempenho do acadêmico A1, que relatou que seu curso possuía mais conteúdos práticos do que teóricos. Isto possibilitou um bom desempenho, pois dependia menos do intérprete para acompanhar as aulas práticas e dessa forma possuía pouca exposição de sua produção escrita nas atividades e avaliações do curso. Isso contribuiu para que tivesse um bom desempenho.

(A1) Eu fui aprovada em todas as disciplinas porque a gastronomia é curso mais prático do que teórico. Muito visual isso ajudou no meu desempenho porque escrevamos pouco.

O acadêmico A4 relatou que cursava a área de exatas, assim sua produção escrita não apresentava grandes barreiras para seus estudos. Do que ele reclamou foi da falta de terminologia em LIBRAS na área de informática. O que foi contornado com combinados de sinais com o intérprete. Reclamou também da demasiada troca de intérpretes durante seu curso, o que acarretou dificuldades no andamento das aulas, pois necessitava trabalhar todos os sinais novamente, já combinados com o intérprete anterior. Essa dificuldade também foi relatada pelo A5 no curso de Direito: “E assim fui passando por seis intérpretes”.

No caso de A5, no início do curso o intérprete que o acompanhava, conforme sua opinião, possuía ótima proficiência em LIBRAS. A partir do segundo intérprete a sua produção acadêmica caiu e ficou em dependência em três disciplinas, o que motivou a perda de sua bolsa de estudos. O acadêmico alegou que o intérprete possuía formação de nível médio e não dominava com competência a LIBRAS e isso produziu atrasos na sua compreensão durante as aulas, não conseguindo acompanhar os conteúdos.

(A5) Mas depois trocaram de intérprete e esse era fraco e comecei a perder muita coisa das disciplinas. Faltava interação entre a gente. Não era um profissional bilíngue. Podia saber sinais pedagógicos, mas não conhecia a terminologia das leis. Eu precisava de um intérprete formado na área.

Diante dos relatos evidencia-se que o desempenho dos acadêmicos surdos está, de certa forma, proporcionalmente relacionado à formação e à proficiência do intérprete na língua de sinais. Quanto maior a proficiência na interpretação, maior o desempenho do aluno, pois este consegue acompanhar com melhor compreensão os conteúdos das disciplinas, assim também como sua interação e produção durante as aulas também é propiciada com mais qualidade.

Apesar de estarem incluídos fisicamente no contexto acadêmico, paradoxalmente as supostas práticas de inclusão escolar, ao negarem o direito linguístico do sujeito surdo, funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 2),

entendendo a diferença como manifestação da diversidade, e o diferente como um exótico, um portador de algo que os outros não possuem, as políticas de inclusão parecem ignorar a própria diferença. Assim, ao invés de promoverem uma educação para todos, elas correm o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças.

Os discursos produzidos sobre a função do intérprete de língua de sinais são amplos se considerar os diferentes espaços de participação do surdo nos diferentes âmbitos da sociedade: social, político, religioso, educacional, empresarial, entre outros. No entanto, o foco deste estudo é atuação do intérprete educacional, ou seja, aquele que atua na inclusão escolar do surdo, mais especificamente no ensino superior.

Atender as exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno surdo com qualidade nas universidades sem a presença do intérprete de língua de sinais seria uma tarefa quase impossível. O perfil do intérprete que atua na educação se difere do intérprete de conferências, das empresas, do setor público, da televisão, entre outros, por intermediar relações entre professores e surdos e entre colegas ouvintes e surdos. Delimitar

esse papel não tem sido fácil, como relata Quadros (2004), constantemente a atuação desse profissional tem sido confundida com as atribuições do professor da sala. Sem estar clara a função do intérprete de língua de sinais os alunos podem acabar se reportando diretamente ao intérprete em suas dúvidas, discussões e solicitações. O professor, por sua vez, pode não se dirigir ao aluno surdo para verificar seu aprendizado deixando a cargo do intérprete essa tarefa.

Quadros (2004) cita que essa dificuldade já foi ultrapassada em alguns países como os Estados Unidos onde o perfil do intérprete de língua de sinais educacional não assume funções em relação ao aluno que não sejam específicas da tradução e interpretação, tais como: tutorar, apresentar informações a respeito do seu desenvolvimento, acompanhar disciplinas e realizar atividades gerais extraclases. Também no que se refere à relação entre intérprete e professor da sala de aula alguns elementos são considerados como:

O professor é a figura que tem autoridade absoluta; considerando as questões éticas; os intérpretes devem manter-se neutros e garantirem o direito dos alunos de manter as informações confidenciais; os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas; as aulas devem prever intervalos que garantem ao intérprete descansar, pois isso garantirá a acessibilidade. Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las. Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê. A questão da iluminação também deve sempre ser considerada, uma vez que sessões de vídeo e uso de retroprojetor podem ser aula. (QUADROS, 2004, p. 62).

Porém, no Brasil, a realidade é bem diferente dos Estados Unidos, pois a constituição da identidade profissional do intérprete de língua de sinais passa pelas mesmas dificuldades que enfrenta a educação de forma geral, desde a formação dos profissionais da educação até a qualidade do acesso e permanência dos alunos na escola com ou sem deficiência. Nesse bojo surge mais um profissional para atuar nesse contexto de paradoxos, lacunas e contradições.

No que diz respeito à construção da identidade profissional do intérprete de língua de sinais, Aguiar (2006) discute que esse processo não se encontra acabado, unificado, imutável, mas se configura em

um processo cultural, linguístico, histórico, político e social que dialoga com questões das quais muitos intérpretes de língua de sinais vêm buscando há algum tempo. Elementos tais como a formação, a regulamentação, o status



profissional são inquietações que estão próximas das discussões dos intérpretes de língua de sinais. (AGUIAR, 2006, p. 64).

Tuxi (2009) amplia a função do intérprete educacional proposta por Quadros (2004), ressalta que a atuação do intérprete de língua de sinais nesse âmbito é diversificada e depende do nível que ele atua. Entende que o intérprete de língua de sinais e o professor regente quando atuam no modelo de codocência beneficiam o processo de ensino-aprendizado do aluno. A autora discute a função do intérprete no ensino fundamental e sua atuação como professor intérprete. Questiona em qual momento da escolarização, um ou outro modelo é mais adequado. Separar a função do intérprete da função do professor nas séries iniciais, por exemplo, tem se mostrado uma tarefa extremamente difícil e improdutiva. Essa dificuldade, além da falta de formação específica para o intérprete educacional, pode estar relacionada também com os problemas de adaptação do aluno surdo, pois este ingressa no ensino fundamental sem dominar a língua de sinais. Desse modo, para as séries iniciais do ensino fundamental, será que um modelo de codocência, em que o professor e o intérprete educacional trabalhariam em conjunto elaborando o planejamento, o material e as estratégias para todos os alunos, seria mais produtivo para a inclusão do surdo?

A atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior já pressupõe que os surdos são adultos e possuem uma consciência mais elaborada das atribuições e funções do intérprete de língua de sinais. A postura desse profissional durante sua atuação também contribui para a formação dessa consciência. Se ele é comprometido com sua profissão e busca sempre estudar e aprimorar sua prática, assim como procura reivindicar à categoria melhores condições de trabalho ou se tem a profissão como uma alternativa de sustento e não está muito preocupado com a imagem que constrói do profissional intérprete de língua de sinais durante sua atuação com o aluno surdo. A falta de consciência da importância do fortalecimento da categoria pode levar a profissão a ser subjugada como tem acontecido nos dispositivos legais sobre a profissão incluindo-a no grupo das profissões de nível técnico sem garantir a formação desse profissional em nível superior.

Os documentos oficiais não diferenciam nem explicitam as atribuições do intérprete de língua de sinais para cada etapa da escolarização, nem que o papel do intérprete se diferencia de acordo com as necessidades específicas e o desenvolvimento linguístico de cada aluno. Esse fato torna a delimitação de suas funções frágil e sujeita a interpretações equivocadas e distorcidas em que cada profissional irá atuar do jeito que lhe convém, impossibilitando dessa forma que se negocie um consenso mínimo de atuação nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.



### **CAPÍTULO III**

#### **PRÁTICAS DISCURSIVAS: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO E DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo discute as práticas discursivas constitutivas do sujeito surdo e do intérprete de língua de sinais no contexto do ensino superior.

No interior dessas práticas, o intérprete surge como especialista da verdade sobre o surdo e a língua de sinais, pois detém um saber e competências que os professores não possuem. São responsáveis por transmitir aos surdos as verdades que eles desconhecem. Dessa forma, a manifestação da verdade na forma da subjetividade é garantida a todos para o exercício do poder.

O foco central deste estudo foi dar voz aos surdos para compreender como a cultura surda concebe, apreende, afirma ou nega as produções identitárias do intérprete de LIBRAS; buscou identificar as significações e as condições de funcionamento dos enunciados sobre a atuação do intérprete de língua de sinais no contexto acadêmico; investigar os jogos de identidades, as relações de poder-saber e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam a cultura universitária. As práticas discursivas e não discursivas posicionam os sujeitos que falam e de onde falam sobre suas percepções a respeito da atuação do intérprete de língua de sinais: vivências, opiniões, sentimentos, dificuldades e facilidades encontradas no acesso à informação e comunicação no contexto do ensino superior.

Para análise dessas práticas discursivas que influenciam a constituição do intérprete de língua de sinais, buscaram-se no pensamento foucaultiano, os pressupostos teórico-metodológicos da arqueogenealogia para compreensão das relações de saber-poder presentes na atuação desse profissional como agente promotor da acessibilidade na comunicação e informação das pessoas surdas. A análise genealógica estuda as formas de exercício do poder. Não se encontra precisamente uma obra sobre a genealogia como é encontrada sobre o método arqueológico. Não se trata, no entanto, de uma oposição à arqueologia ou de uma ruptura. Os dois se apoiam sobre um pressuposto em comum: escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito (FOUCAULT, 1994, p. 147). Este estudo concebe a genealogia como uma ampliação da arqueologia. O saber situa-se no âmbito das lutas, ou da

governamentalidade (objeto de estudo das maneiras de governar); trata do estudo das relações entre o governo dos outros e o governo de si, permitindo, assim, a articulação das estratégias de resistências.

### **3.1 O sujeito surdo no Ensino Superior: descrição e o processo de escuta**

Um dos maiores dilemas desta pesquisa constituiu o exercício de distanciamento do papel de intérprete de língua de sinais, lugar de onde também falamos após anos de atuação nessa área. Por meio da análise dos discursos nos defrontamos com nossa própria história, com nosso passado, aceitando a pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente (FISCHER, 2001) A pergunta que emerge é como o intérprete, especialista na educação do surdo, pode realizar uma escuta que evidencie de forma fidedigna o discurso do sujeito surdo?

A respeito desse distanciamento necessário recorre-se a um conto de Edgar Allan Poe, *Os pescadores e o turbilhão*, citado por Elias (1998), para ilustrar essa possibilidade. Dois irmãos náufragos estão sendo arrastados para o abismo de um redemoinho. Essa situação é chamada por Elias de “processo crítico incontrolável”. Enquanto o mais jovem, graças a seu distanciamento, consegue acalmar-se, ou seja, exercer o “controle do medo” e, assim, perceber que os objetos cilíndricos descem mais lentamente, “dirigindo os pensamentos para fora de si mesmo, para a situação”, toma a atitude correta, amarrando-se a um barril e com isso alcançando a salvação, pois “reconheceu no incontrolável processo, os elementos que pôde usar para controlar a situação o suficiente para salvar-se”. O outro irmão, totalmente envolvido na situação, capturado pelo medo, apegado talvez às “esperanças imaginárias, fantasias de milagres ou ajuda de pessoas invisíveis”, não consegue mover-se, sendo arrastado pelo turbilhão.

Assim, enfatiza-se a importância da tomada de consciência dos processos de envolvimento e alienação (distanciamento), ilustrada pelo conto de Poe, e utilizam-se esses conceitos na busca de soluções para os problemas humanos que Elias (1998) chama de circularidade do dilema, ou seja, o autocontrole e o controle no curso dos eventos, os quais podem ser úteis para diminuir a pressão imposta pelo exercício longo e árduo da pesquisa, na direção de mudar as crenças por muito tempo reforçadas.

Dessa forma, na busca de certo distanciamento necessário é que se optou por dar voz à pessoa surda para que manifeste a sua concepção sobre o intérprete, sua opinião sobre as formas de atuação do intérprete educacional; expressar as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo. Nesse caminho investigativo se deparou com inquietações em

relação às crenças estabelecidas, às respostas prontas, às explicações duvidosas, provocando uma desestabilização, um deslocamento para um campo teórico que fornecesse as ferramentas necessárias que permitissem identificar “minimamente” os questionamentos e dúvidas suscitadas no decorrer desta pesquisa.

No campo da análise genealógica buscou-se compreender como se expressa o “discurso” na relação intérprete de LIBRAS e a pessoa surda no contexto de inclusão no ensino superior, identificar as relações de saber-poder e as estratégias e táticas utilizadas pelo intérprete na interação com o acadêmico surdo.

Nessa perspectiva, a arqueologia apresentou os discursos como prática social constituída historicamente e a sua forma de análise ocupou-se dos enunciados e das formações discursivas sobre a constituição do surdo e do profissional intérprete de língua de sinais, buscou compreender a influência da LIBRAS nessa constituição e o papel do profissional intérprete como mediador no processo de comunicação do surdo no ensino superior. Foucault afirma que o discurso sempre se produz em razão de relações de poder e como o poder produz inúmeros saberes. A genealogia permite que os discursos sejam lidos e analisados em relação à constante tensão entre as práticas de poder e saber, o que se propôs analisar por meio das experiências vividas pelo surdo no âmbito do ensino superior.

Nesse contexto, busca-se fugir da ilusão da objetividade, da ótica iluminista e da temporalidade do discurso para considerar a condição do sujeito culturalmente construído, circunstancialmente situado, quer como entrevistador, quer como entrevistado, podendo refletir sobre outras questões que não fidedignidades, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Dessa forma, pode-se pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações (SILVEIRA, 2007, p. 123).

Há estabelecimento de papéis em uma entrevista como um jogo de poder no qual o entrevistador tem o poder de perguntar, e o entrevistado tem a obrigação de responder e o direito de ser ouvido e defender sua imagem. As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2007, p. 128).

Em uma entrevista existem diversas possibilidades que se apresentam em que o entrevistado constrói a sua história considerando para quem e por que a conta:

Nossa história são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nos mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos,

então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E a aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem contamos. [...] Eis aí o nó da entrevista [...] se [...] os tópicos discursivos são propostos pelo entrevistador, mesmo que eles possam ser subvertidos pelo entrevistado, esse investigador já propõe um *script* prévio a ser preenchido por aquele a que é solicitado a responder. (SILVEIRA, 2007, p. 133).

Na posição de intérprete entrevistador evidenciou-se este um jogo interlocutivo, em que um entrevistador “quer saber algo”, propondo ao entrevistado uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas. Para esse preenchimento, os entrevistados tentarão se reinventar como personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes (SILVEIRA, 2007, p. 137). No intuito de evitar ruídos no processo de tradução e interpretação, a escolha foi dar voz aos surdos para que evidenciassem suas experiências em relação à comunicação com o intérprete e com as práticas pedagógicas nos processos de inclusão no ensino superior.

Para análise dos discursos dos surdos foram elencados enunciados de recortes das entrevistas realizadas com seis surdos que frequentam ou frequentaram a universidade. Os enunciados foram: o acesso ao ensino superior, a permanência e o desempenho acadêmico, a relação e interação intérprete–acadêmico, o atendimento às necessidades específicas. A respeito da atuação do intérprete na sala de aula e nas atividades extraclases, elencaram-se os pontos positivos da interpretação e os pontos negativos, a comunicação na sala de aula, a interação e a comunicação com o professor, a interação e a comunicação com os colegas, o registro das aulas e os comunicados e a avaliação da escrita. Sobre o Atendimento Educacional Especializado discutiu-se a presença ou articulação da Educação Especial no ensino superior e os recursos didáticos disponíveis.

A partir da análise do Quadro 1, visualiza-se o nome do curso, o ano concluído, se o trancou ou está cursando, o tipo da IES, se pública ou privada, o local onde realizou ou realiza o curso, se teve intérprete no processo seletivo do vestibular, se teve intérprete desde o início do curso, o responsável pela remuneração do intérprete e quantos intérpretes atuaram durante o curso.

De todos os entrevistados apenas um cursou em uma instituição pública de ensino que se situava no interior do Estado de Mato Grosso do Sul. A maioria, cinco, realizou seus estudos em instituições particulares, sendo destes, quatro na capital do Estado.

A pesquisadora conhecia todos os entrevistados com exceção de A6 morador da cidade de Aquidauana, MS. Isso facilitou o contato para marcar as datas, os locais e os horários e a disposição deles de participarem da entrevista.

Quadro no 1 - Descrição dos entrevistados

	<b>Curso</b>	<b>Ano do curso</b>	<b>Tipo da IES</b>	<b>Local</b>	<b>ILS vestibular</b>	<b>ILS desde início</b>	<b>Quantos ILS atuaram até a formação</b>
1	A Gastronomia	Concluiu em 2007	Privada	Maringá/PR	Não	Sim	Um
2	A Multimídia	Concluiu em 2008	Privada	Campo Grande/MS	Sim	Não	Cinco
3	A Pedagogia	Concluirá em 2012	Privada	Campo Grande/MS	Sim	SPim	Três
4	A Tecnologia em Processamento de Dados	Concluiu em 2006	Privada	Campo Grande/MS	Não	Não	Cinco
5	A Direito	Trancou em 2009	Privada	Campo Grande/MS	Sim	Sim	Seis
6	A Letras	Concluiu em 2010	Pública	Aquidauana/MS	Sim	Sim	Três

Legenda: IES= Instituição de Ensino Superior; ILS= Intérprete de língua de sinais.  
 Fonte: Dados colhidos nas entrevistas (2011).

Três das entrevistas foram realizadas no local de trabalho do entrevistado no caso de A2, A3 e A4. Os três eram moradores da mesma cidade e as entrevistas foram realizadas no mesmo dia. A1 e A5 foram entrevistados na própria instituição de ensino onde estudavam. Apenas A6 foi entrevistado em casa, pois se tratava de uma mulher que havia dado à luz sua filha há poucos dias.

Para analisar o processo de formação do discurso dos alunos surdos sobre as produções identitárias do intérprete de LIBRAS e como se instituem os princípios da inclusão no contexto do ensino superior, foram realizadas entrevistas semiestruturadas registradas por meio de vídeo com seis acadêmicos surdos matriculados em instituições públicas e privadas de ensino superior nos Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná (APÊNDICES A e B). O critério de escolha dos sujeitos e Estados foi porque um dos acadêmicos surdos é do Estado do Paraná e cursou a graduação de Letras LIBRAS no polo da UFGD, possibilitando a entrevista, de que todos são usuários de LIBRAS e dos serviços de tradução e interpretação. Os demais são da capital de Mato Grosso do Sul e um do interior. Os objetivos da entrevista

foram: conhecer a opinião dos acadêmicos surdos sobre a atuação e o papel do ILS no ensino superior e identificar as facilidades e dificuldades encontradas no processo de interpretação.

Essas entrevistas tiveram como propósito conhecer a opinião dos alunos sobre o intérprete de língua de sinais, seu papel e sua atuação na inclusão desse sujeito. Nesse sentido, Rosa (2005, p. 118) comenta que a entrevista é um instrumento muito utilizado nas pesquisas de Ciências Humanas e se caracteriza em um “evento discursivo complexo, forjado não só pela dupla entrevistador e entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (ROSA, 2005, p. 118).

A opção pelo uso de vídeo para registro da interação e comunicação com a pessoa surda no contexto das relações humanas fundamenta-se no pensamento de Thiel (1991 apud DESSEN, 1995, p. 223) por se tratar de um processo técnico que transforma uma realidade física (neste estudo a comunicação visuoespacial) por meio do processo de cópia que não envolve as estruturas cognitivas do pesquisador; por outro lado, a percepção, que dá origem ao sistema de categorias, é uma reconstrução baseada nas estruturas cognitivas. Para os pesquisadores há uma diferença fundamental entre o processo de se registrar por uma câmera e o de perceber pelo pesquisador.

Assim, o registro das entrevistas foi sinalizado em LIBRAS e registrado por meio de vídeo. Esses procedimentos tiveram a vantagem de evitar a subjetividade do pesquisador e proporcionou uma tradução mais fidedigna do pensamento, das emoções, dos sentimentos e das opiniões dos surdos sobre o intérprete de língua de sinais. Sem o vídeo, a interpretação poderia ser superficial, improvisada e sem a possibilidade de análise da estrutura lexical e semântica da LIBRAS. Nessas relações interativas, o vídeo proporciona apenas duas dimensões de uma informação que é tridimensional, por outro lado, há a possibilidade de o entrevistado surdo apreciar e rever sua informação que foi registrada.

Por esse caminho, o discurso foi concebido como constituinte da realidade, fruto de práticas discursivas, as quais estudam os eventos, verificam como a verdade é processada, estudam as regras e a produção de discursos. Para Foucault (2009, p. 133), as práticas discursivas são um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício das funções. Dessa forma, há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento.

Após a pesquisa documental que possibilitou trabalhar os conceitos e palavras chaves foi possível elaborar o roteiro das entrevistas sinalizadas. Além dos registros em vídeos foi



utilizado o diário de campo para registro de sinais específicos ou novos sinais que poderiam surgir durante a tradução.

Os registros de campo foram realizados em três dias e todas as anotações foram descritivas sobre: a localização, o espaço físico e o comportamento do entrevistado. Todas as informações foram registradas logo depois da entrevista visto que foram filmadas e a pesquisadora necessitava sinalizar as perguntas e olhar diretamente para o entrevistado durante as respostas, uma vez que a comunicação foi na modalidade visuoespacial. Isso impossibilitou o registro no próprio momento da entrevista.

As análises foram agrupadas a partir dos enunciados levantados nas entrevistas, os quais foram articulados por meio do diálogo com a teoria que fundamenta este trabalho. A arqueogenealogia possibilitou a análise das práticas e formações discursivas centrada na descrição de enunciados que emergiram dos discursos, sendo eles próprios ações, como práticas inseparáveis de uma instituição, ou seja, é do interior das instituições que os discursos saem e a elas retornam e é também no interior das instituições que os sujeitos, por assim dizer, se instituem e subjetivam. Neste estudo, o papel da arqueogenealogia não foi o de descobrir o que estava escondido, mas, sim, o de “fazer aparecer o que está tão próximo de nós, tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos” (FOUCAULT, 2004, p. 44).

No decorrer de todo o trabalho, apresentaram-se os discursos dos acadêmicos surdos que frequentaram faculdades públicas e particulares nos Estados de Mato Grosso do Sul e Paraná no período de 2003 a 2011. Tratou-se de uma análise na perspectiva foucaultiana que procurou dar conta da constituição do sujeito surdo e do intérprete de língua de sinais como sujeitos de uma trama histórica, o que Foucault chama de análise genealógica, “uma forma de história que considera a constituição dos saberes verdadeiros de época, dos domínios de objetos, sem ter de se referir a um sujeito quer seja ele transcendente em relação aos campos de acontecimentos ou perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 1979, p 7).

Para a análise dos discursos dos acadêmicos surdos sobre a produção identitária do intérprete de língua de sinais, levaram-se em conta, os ensinamentos de Foucault (2007, p.54 e 55), em que os discursos produzidos não são uma estreita superfície do contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência.

O autor mostra que analisando os próprios discursos vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras,

próprias das práticas discursivas. Concebem-se os discursos não mais como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala. Pondera que certamente os discursos são feitos de signos; mas que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. Neste estudo, foram ampliados para a fala por meio de símbolos icônicos, de imagens e gestos visuoespaciais que podem trazer algo à existência pelo que é dito. É esse mais que é preciso descrever.

Foucault (2009) chama de discurso um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva. Arquivo é concebido pelo autor não como a totalidade de textos conservados por uma civilização, mas o jogo de regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados. Foucault compara o enunciado como o “átomo do discurso”, assim como a frase pertence ao texto, o enunciado pertence a uma formação discursiva; há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. É o que se pretendeu apreender neste estudo.

Para tanto, os discursos dos acadêmicos surdos foram registrados em LIBRAS, filmados por meio de sessões de vídeos os quais foram transcodificados para o sistema de TV, tendo em vista a ampliação da imagem e melhorar a visualização das posições e relações visuoespaciais para a atividade de tradução. O processo de tradução foi moroso, com idas e vindas, releitura das imagens para uma tradução o mais fiel possível das percepções, opiniões, interações e experiências dos alunos surdos com o intérprete de língua de sinais. Após três releituras de imagens, foram recortadas as falas e organizados os enunciados derivados das entrevistas semiestruturadas elaboradas, adaptadas às condições linguísticas dos surdos. Cabe pontuar que as entrevistas foram todas realizadas em LIBRAS pelo próprio pesquisador e registradas em vídeo.

### **3.2 O que dizem os enunciados sobre o intérprete no Ensino Superior**

Para análise dos enunciados tomou-se como referência a concepção que Foucault (2009) faz como domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas, por exemplo, objetos materiais, físicos ou simbólicos; ou, ao contrário, um domínio de objetos fictícios, dotados de propriedades arbitrárias (mesmo que elas tenham uma certa constância e uma certa coerência), sem instância de identificações experimentais ou perceptíveis. Os enunciados são aqui concebidos como um domínio de localizações espaciais e geográficas, com coordenadas, distâncias, relações de vizinhanças e de inclusão ou um

domínio de dependências simbólicas e de parentescos secretos; um domínio de objetos que existem no mesmo instante e em uma escala de tempo em que se formula o enunciado, ou um domínio de objetos que pertence a um presente inteiramente diferente – aquele que é indicado e constituído pelo próprio enunciado, e não aquele que o enunciado também pertence.

Dar voz aos sujeitos surdos para que pudessem se expressar na sua linguagem natural permitiu emergirem, nos enunciados elencados, os diversos domínios: a forma, o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos de investigação, dos estados das coisas, das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado e definem as possibilidades de aparecimento e de limitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2009). São sujeitos produzindo discursos, cujas narrativas podem superar a lógica da ausência, da falta, da impossibilidade, como também podem se posicionar tanto positiva como negativamente perante as práticas de dominação, de exclusão, de saber-poder na busca de novas verdades.

Diante disso, pode-se constatar que a inclusão dos surdos no ensino superior é uma parcela do processo de inclusão como um todo que abarca a todos aqueles submetidos à “prática que visava à limpeza pela exclusão daqueles apontados como indesejados” (LOPES, 2009, p. 127). Como uma das muitas ações de normalização destes indesejados, a inclusão tem por função, conforme Foucault (1996, p. 114), “ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores”. A inclusão, dessa forma, se apresenta como um imperativo de um Estado neoliberal que captura cada indivíduo em cada prática institucionalizada ou não.

Nas falas de dois dos entrevistados evidencia-se o esforço de ingressar em uma universidade e na ânsia de ampliar seus conhecimentos, ingressaram no ensino superior mesmo sem o apoio do intérprete nos exames vestibulares. Conforme os seguintes relatos:

(A1) No vestibular não teve intérprete porque a prova era de múltipla escolha e não tinha nenhum atendimento especial para o surdo.

(A4) Queria uma nova experiência porque para o surdo tudo é muito difícil. Procurei mas não tive apoio. Então tentei o vestibular e fui aprovado, mas sem intérprete. Fiz sozinho. Também um amigo me ajudou com gestos naturais tentou interpretar as informações.

Os enunciados expressos pelos acadêmicos surdos denunciam que o discurso da normalização e os mecanismos de interdição e exclusão ainda são fortes no ensino superior. O que permite questionar: O que tem influenciado o surdo a fazer determinadas escolhas em relação à profissão? Quais as garantias que os surdos têm de êxito nos cursos escolhidos? A

simples oferta de intérprete de LIBRAS pode determinar o sucesso e o avanço no processo de aprendizagem?

Dos entrevistados quatro concluíram o curso, um trancou no último ano e apenas um está cursando o 3º ano. O aluno A5 trancou o curso e explicou que o motivo foi porque perdeu a bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI), uma vez que ficou de dependência em três disciplinas. Ele alegou que a instituição contratou um intérprete que não possuía suficiente proficiência na LIBRAS para acompanhá-lo em um curso de Direito; logo, não conseguia entender as falas dos professores carregadas com terminologia da área. Além disso, houve seis trocas de intérprete durante todo o tempo que estudou no curso.

(A5) Mas depois trocaram de intérprete e esse era fraco e comecei a perder muita coisa das disciplinas. Faltava interação entre a gente. Não era um profissional bilíngue. Podia saber sinais pedagógicos, mas não conhecia a terminologia das leis. Eu precisava de um intérprete formado na área. Assim a comunicação fluiria melhor. Minha vontade era que combinasse com a área, era o certo. [...]. Com quase um ano trocaram de intérprete. Tive seis intérpretes ao longo do curso. Fui muito prejudicado por isso. Eu perdi minha bolsa do PROUNI, eu tinha 100% de desconto. Saía de graça. Era ótimo. Eu estava indo bem e comecei a me sair mal e a IES cortou minha bolsa. Eu fui ao Ministério Público para cobrar da IES.

Observa-se no relato desse acadêmico de direito, sede pelo conhecimento jurídico, necessidade de dominar a terminologia da área e uma vontade de saber dependente da competência linguística do intérprete sem a qual o surdo não pode acessar às informações que circulam ao seu redor e nem mesmo sair do silêncio e da zona de exclusão em que vive. Esse episódio reporta à questão colocada por Foucault (2009, p. 9) “não se pode governar os homens sem saber, sem conhecer, sem se informar, sem ter um conhecimento da ordem das coisas e da conduta dos indivíduos?”.

Nos discursos narrados manifesta-se o fenômeno da relação entre o exercício do poder e a manifestação da verdade, tanto em relação à dependência do sucesso acadêmico do surdo atrelado à qualidade da formação do intérprete como em relação às políticas assistencialistas de bolsa do PROUNI que têm como foco apenas o acesso à universidade, sem, no entanto, realizar o acompanhamento e a avaliação do processo, tendo em vista a permanência com qualidade nesse nível de ensino.

Conforme o relato de A1, antes de fazer Gastronomia, tentou o curso de Tecnologia em Processamento de Dados, mas não obteve os serviços de interpretação da LIBRAS. Dessa forma, desistiu do curso, pois contava apenas com o voluntariado da mãe e do irmão para interpretar as aulas. Já no curso de Gastronomia, ele próprio remunerava o intérprete, pagava o salário para que o acompanhasse durante o curso, pois a instituição na qual ingressou se

negava a oferecer o profissional. Na época, a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua legítima da comunidade surda, ainda não tinha sido regulamentada .

(A1) Eu comecei meu curso em 2003 e a Lei é de 2002. Parece que não se atentava ainda muito para isso. Depois eu consegui intérprete para a aula, mas eu pagava do meu bolso o salário dele. [...] eu já estudei processamento de dados e fiquei de recuperação, dependência porque o curso era muito pesado e não tinha intérprete, minha mãe que interpretava muitas vezes para eu não trancar e outras vezes era meu irmão que interpretava.

Nas universidades pesquisadas, observa-se que, embora prevista na Lei nº 10.436/2002, a oferta da língua de sinais para a garantia de acessibilidade das pessoas surdas, duas universidades não realizaram essa oferta e entre as que ofertaram houve grande evasão do intérprete nesse nível de ensino. Fica explícita, por um lado, a falta de formação adequada do intérprete para atuar no ensino superior e por outro, a ausência de compromisso dessas instituições para prover o acesso à informação e comunicação do acadêmico surdo que acarreta reprovação ou desistência desses alunos. Esse aspecto indica o fracasso do acadêmico surdo e assegura o papel da universidade a partir de um processo de homogeneização, e, ao mesmo tempo, de individualização dos sujeitos, colocando o insucesso acadêmico como necessário para governar a todos e a cada um.

As trocas demasiadas de intérpretes no decorrer dos cursos constituíram um fator negativo para maioria dos entrevistados, pois produziram insegurança. Os acadêmicos não tinham certeza da permanência desse profissional até a conclusão de seus estudos. Outro aspecto que se evidencia é a fragilidade na construção de vínculo entre acadêmico-intérprete, quando começam a se entender, há rupturas não só no vínculo de confiança que se estabeleceu, mas, sobretudo, na comunicação. É um eterno recomeçar.

Cabe então questionar: A que se deve o número expressivo de trocas dos intérpretes durante o curso? Será incompetência desses profissionais? Ou negligência das instituições de ensino superior? Ou a soma de ambos os fatores? Essa é uma questão que merece reflexão. A questão da relação do surdo com o intérprete é indispensável, entendendo-o como mediador entre o conteúdo fornecido e a forma de salvação do surdo da ignorância. Revela-se o problema do outro enquanto mediador indispensável na prática de si a fim de que essa prática atinja o seu eu, e seja por ele efetivamente preenchida.

Em relação ao desempenho dos acadêmicos, A1 relatou que seu curso possuía mais conteúdos práticos do que teóricos. Isto possibilitou um bom desenvolvimento, pois dependia menos do intérprete para acompanhar as aulas práticas e dessa forma possuía pouca exposição

de sua produção escrita nas atividades e avaliações do curso. Isso contribuiu para que tivesse um bom resultado.

(A1) Eu fui aprovada em todas as disciplinas porque a gastronomia é um curso mais prático do que teórico. Muito visual e isso ajudou no meu desempenho porque escrevamos pouco.

O acadêmico A4 relatou que cursava a área de exatas, assim sua produção escrita não apresentava grandes barreiras para seus estudos. Do que ele reclamou foi da falta de terminologia em LIBRAS na área de informática. O que foi contornado com combinados de sinais com o intérprete: “Eu fui bem, menos em cálculo porque não tinha sinais específicos. Tinha que repetir umas três vezes para eu entender. Eu não pedia cola, tentava me esforçar para aprender” (A4).

No caso de A5, no início do curso o intérprete que o acompanhava, conforme sua opinião, possuía ótima proficiência em LIBRAS. A partir do segundo intérprete a sua produção acadêmica caiu e ficou em dependência em três disciplinas, o que motivou a perda de sua bolsa de estudos. O acadêmico alegou que o intérprete possuía formação de nível médio e não dominava a LIBRAS com competência e isso produziu atrasos na sua compreensão durante as aulas, não conseguindo acompanhar os conteúdos.

(A5) Mas depois trocaram de intérprete e esse era fraco e comecei a perder muita coisa das disciplinas. Faltava interação entre a gente. Não era um profissional bilíngue. Podia saber sinais pedagógicos, mas não conhecia a terminologia das leis. Eu precisava de um intérprete formado na área.

Diante dos relatos evidencia-se que o desempenho dos acadêmicos surdos está, de certa forma, proporcionalmente relacionado à formação e à proficiência do intérprete na língua de sinais. Quanto maior a proficiência na interpretação, maior o desempenho do aluno, pois este consegue acompanhar com melhor compreensão os conteúdos das disciplinas, assim como sua interação e produção durante as aulas também são propiciadas com mais qualidade.

Apesar da falta de formação consistente de intérpretes para atuação no ensino superior, os surdos atestam a importância desses profissionais nesse nível de ensino. Relatam que a falta de compreensão do que estava se passando na sala de aula, a falta de entendimento do conteúdo, a falta de interação com colegas e professores e o isolamento foram as principais queixas dos surdos quando não havia intérprete acompanhando as atividades por meio do processo de interpretação. Observa-se que a presença do intérprete para o surdo no contexto acadêmico propicia a este certo alívio, pois lhe permite sair do silêncio, da ausência de interação e comunicação para a compreensão do mundo que o cerca.

Na visão dos acadêmicos surdos, a presença do intérprete na sala proporcionou melhor interação entre seus colegas e professores. Os relatos evidenciam melhor desempenho dos alunos, os estudos fluíram melhor depois da presença desse profissional. Os discursos indicam que o bom desempenho está diretamente relacionado com a proficiência linguística do intérprete. Quanto melhor o serviço de interpretação, melhor a produção do aluno. Outro aspecto relatado trata-se da troca de experiência entre o intérprete e o surdo em que o intérprete aprendia novos sinais, combinava sinais com o surdo para os conceitos que não possuíam tradução, e o surdo aprendia com o intérprete novas palavras na língua portuguesa, assim como expressões e a sintaxe da língua.

(A5) Se o intérprete era fraco, então eu também ia mal e ficava de DP.

(A1) Nossa relação era boa. Não se restringia apenas a nós dois, mas os outros colegas da sala... no início não havia muita troca, mas depois isso melhorou bastante. Sem o intérprete não haveria essa troca, mas com ele ficou melhor.

(A2) Era boa. Havia troca. Ele tinha vontade de aprender mais os sinais da LIBRAS. Assim eu também ia aprendendo mais com ele o português. Era uma troca. Nas frases ele sempre me auxiliava se estava certo ou errado o português. Eu ia ajeitando. Essa troca era muito boa.

Em um dos relatos evidenciou-se o receio do intérprete em cometer erros ou equívocos em sua interpretação. O surdo percebia a insegurança do intérprete que se sentia desconfortável nessa situação e tentava acalmá-lo dizendo que podia auxiliá-lo no que fosse necessário. Percebe-se em todos os depoimentos tolerância dos surdos em relação à falta de proficiência do ILS e estes se colocavam à disposição para ajudá-los.

(A4) Parece que o intérprete tinha muito receio de errar. Eu achava muito tranquilo, uma experiência nova, mas nessa instituição de ensino superior nunca tido um acadêmico surdo. O intérprete tinha que aprender na prática e isso causava medo porque não conhecia as disciplinas e ficava receoso de prejudicar o surdo e ficava sem saber o que fazer. Eu tinha consciência disso e não discriminava.

Novamente se evidencia um cuidado de si em que o surdo prima pela competência do intérprete porque isso pode ser refletido em seu desempenho acadêmico. Esse cuidado de si é “atravessado pela presença do Outro: o outro como diretor de existência, o outro como correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, o outro como amigo que socorre, parente benfeitor [...]” (GROS, 2004, p.507). Observa-se que os dois navegam em uma mesma zona de tensão; resta-lhes a solidariedade.

A respeito dos sinais diferentes que os intérpretes utilizam na sua prática, alguns dos surdos compreendem que se trata de uma variação linguística do mesmo significado. Quando

o intérprete realiza um sinal desconhecido pelo surdo, lhe pede para que explique o conceito. Nessa ocasião, eles compartilham sinais, aumentando assim seus respectivos repertórios. Quando se tratava de um sinal usado incorretamente pelo intérprete para o contexto no qual estava atuando, o surdo corrigia:

(A1) Alguns aprenderam sinais diferentes dos surdos. Eu fico na minha. Mas quando ele faz muito diferente, por exemplo, sinal de aprender ele faz uma configuração diferente assim, eu chamo a atenção dele: - olha desculpa, mas tá errado. Mas quando o sinal é uma diferença regional como verde, por exemplo, tem verde assim e verde assim, então eu não falo nada. Porque ele aprendeu daquela forma então tudo bem. Se for um erro, eu falo e se for uma variação regional, eu deixo.

(A2) Às vezes, o sinal era diferente. Às vezes, o intérprete está acostumado com sinal de outra cidade ou de outro Estado.

(A3) Geralmente o ILS realiza corretamente os sinais. Quando eu vejo que ele erra, eu ajudo com o sinal. Ele me avisou desde o início que gostaria de minhas intervenções sempre que necessário. Foi um combinado que a gente fez.

(A4) Sempre eu perguntava quando não entendia um sinal. Pedia pra explicar o significado. Não chegava a ser rude, mas só queria saber o que foi que ele disse.

Os intérpretes, na visão dos surdos, sempre aceitam as intervenções como algo positivo para o desenvolvimento profissional. Percebe-se com os relatos dos surdos acadêmicos surdos, que estes possuem uma consciência mais elaborada da função e das atribuições dos intérpretes do ensino superior.

A maioria dos acadêmicos se queixou das constantes trocas de intérprete durante o curso pelos mais variados motivos. Apenas A5 relatou que a troca do ILS deveu-se pela incapacidade do profissional.

(A5) Depois o outro intérprete não dava conta eu tinha que ficar passando os sinais para ele e a interpretação ficava com muitas falhas. Depois da troca o intérprete ficava parando pra entender primeiro e o tempo ia passando. Por exemplo, ele passava tudo resumido e dessa forma o surdo não consegue abstrair.

Os demais relataram que, apesar da falta de domínio dos sinais específicos da área na qual trabalharam, os intérpretes demonstraram interesse em aprender com eles e buscavam mais conhecimento crescendo na produção na medida em que atuavam. Essa busca pelos intérpretes para aprender os sinais que não dominam (oferecer serviço de qualidade) foi elogiada pelos surdos que se dispunham a auxiliá-los.

(A1) O intérprete não tinha muita proficiência na LIBRAS, mas estava aprendendo junto e eu percebi que ele tinha muita vontade de aprender tanto a LIBRAS quanto o conteúdo do curso e acabou se desenvolvendo bem depois.



(A2) Eu conhecia alguns sinais e ajudava e a gente ia trocando. O que eu aprendia eu ensinava os sinais e ele me ajudava sinalizando várias coisas. Até acostumar com a interpretação e foi indo...

(A3) O professor explica o conteúdo e o intérprete traduz na íntegra. Às vezes acontece de alguns sinais serem mais complicados e nem todos os ILS tem conhecimento profundo da língua.

Um dos pontos negativos citados na pesquisa, além da falta de formação específica do intérprete de língua de sinais, foi a falta de postura profissional, atitude ética no ato da interpretação. Não basta saber a língua de sinais, precisa ter envolvimento e comprometimento com a profissão e com a atividade de interpretação.

A respeito da ética, Foucault (apud RABINOW; DREYFUS, 1995) relata pelo menos três estágios: “estético”, ou seja, a ética dos estoicos em que se vive o momento e visa sempre ao prazer, e não se encontra nenhum tipo de normalização, mas se tratava de uma escolha pessoal para uma pequena elite; “ético”, conhecido como ética grega, cujo estágio era marcado pela seriedade e por decisões consistentes, tomadas segundo padrões morais e preocupava-se com as relações consigo mesmo e com os outros, mas não estava relacionado a nenhum sistema social institucional; e “religioso”, fundado na religião em que o homem só se pode reconciliar com sua própria vida por meio do cristianismo, cuja preocupação era constituir um tipo de ética pautada no existencialismo.

Diante disso, Foucault levanta a seguinte questão:

[...] eu me pergunto se nosso problema hoje em dia não é, de certo modo, semelhante, já que a maior parte das pessoas não acredita mais que a ética esteja fundada na religião, nem deseja um sistema legal para intervir em nossa vida moral, pessoal e privada. Os recentes movimentos de liberação sofrem com o fato de não poderem encontrar nenhum princípio que sirva de base à elaboração de uma nova ética. Eles necessitam de uma ética, porém não conseguem encontrar outra senão aquela fundada no dito conhecimento científico do que é o eu, do que é o desejo, do que é o inconsciente etc. (FOUCAULT apud RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 255).

Foucault não está propondo uma solução na alternativa grega para a questão da ética, pois esta estava ligada a uma sociedade puramente viril, mas chama a atenção para a escolha da ética-política que deve ser praticada determinando qual o principal perigo a cada dia. Os perigos mudam e novos problemas surgem diariamente.

No caso de A2, o intérprete foi substituído por falta de profissionalismo quando dormiu durante a aula na presença de todos. O acadêmico surdo ficou muito constrangido e durante algum tempo foi alvo de chacotas pelo ocorrido. Ele ressalta a falta de postura profissional como um ponto negativo no ato da interpretação. Para ele, não basta saber língua

de sinais, precisa ter envolvimento e comprometimento com a profissão e com a atividade de interpretação.

(A2) Se o intérprete tem má vontade para aprender então não dá certo. Se isso acontece é só trocar o intérprete por outro. Às vezes o professor percebe que ele não está trabalhando bem. Fica uma situação constrangedora, se o intérprete dorme na sala durante a aula. Os ouvintes ficaram perplexos. Todo mundo ficou olhando pra ele. Que vergonha! Fiquei sem saber o que fazer. Virou motivo de piada. Uma semana depois ele foi substituído. O que faltou foi respeito do intérprete pelo surdo.

Apresenta-se aqui uma questão de conduta ética-profissional do intérprete de língua de sinais durante o processo de interpretação. Existe no Brasil um código de ética para orientar o intérprete na sua atuação durante as interações conversacionais e discursivas estabelecidas com as partes envolvidas, no caso do contexto acadêmico, entre o professor e o aluno surdo. Esse código foi elaborado pelo Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS.

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais encontra-se em processo de elaboração do seu próprio Código de Ética para compartilhar com todas as associações regionais e instituições envolvidas com a prática da tradução e interpretação da língua de sinais. Com a aprovação da Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), que cria a profissão do intérprete de língua de sinais, é necessário rever aspectos do Código de Ética para condizer com a atual situação dessa atividade no Brasil.

Dessa forma, o Código de Conduta Ética do Profissional Intérprete de Língua de Sinais data da época em que ainda não havia uma legislação específica sobre essa atuação; por isso a necessidade de reelaborar um novo código que contemple as atuais mudanças na atuação profissional do intérprete.

### **3.3 O que dizem os enunciados sobre a prática pedagógica no Ensino Superior**

Em relação à comunicação na sala de aula, as narrativas indicam que, antes da presença do intérprete, os acadêmicos surdos não tinham nenhum tipo de comunicação com seus professores ou colegas. Sentiam-se alheios a tudo o que acontecia na sala de aula como se não fizessem parte daquele contexto. Depois que o intérprete passou a acompanhá-los, essa situação melhorou bastante. Não apenas com a interpretação das aulas, mas a presença do intérprete contribuiu para que os professores e colegas se aproximassem do aluno surdo. Mesmo em breves ausências do intérprete para ir ao banheiro, por exemplo, os colegas se

preocupavam em avisar ao surdo o que estava acontecendo. Em alguns casos, o surdo tentava se aproximar do professor sem intérprete com a ajuda da leitura labial e da escrita e tentavam conversar sobre algumas coisas.

Dos entrevistados, apenas dois (A2 e A3) relataram algum interesse por parte dos professores de tentarem se comunicar com os alunos surdos arriscando alguns sinais ou gestos naturais ou ainda por meio da leitura labial.

(A2) Bom... Às vezes algumas dúvidas sempre o intérprete estava junto. Então conseguia interagir. Às vezes o professor tinha vontade de aprender LIBRAS... Vontade também de trocar... Alguns tentavam gestos naturais... Alguns.

(A3) Há interação. Alguns professores acabam se interessando pela LIBRAS e aprendem alguns sinais.

Mas, na maioria dos casos relatados, foram tímidas as tentativas de comunicação do professor para com o surdo. Em relação à interação e comunicação com os demais colegas, em vários episódios foi relatado que eles eram solícitos aos colegas surdos, auxiliando-os em trabalhos e pesquisas escolares.

Em relação à atuação pedagógica do professor, o exercício do poder para ser estabelecido deve ser seguido da comunicação que pode ser verbal ou não, das mais diversas ordens (informação, conhecimento, tabelas, fichas, notas, conselhos, rituais, cerimônias, magias, consultas esotéricas, espirituais e outros). O professor exerce o poder do soberano sobre os alunos e precisa atualizar aquilo que foi colocado como verdadeiro. Esse que governa necessita de um conhecimento útil para o exercício do poder. Dessa forma, busca atualizar a hegemonia do poder por meio da “manifestação da verdade como, portanto, um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível etc.” (FOUCAULT, 2009, p. 10).

No relato dos demais acadêmicos não aparece o interesse dos professores pela língua de sinais, nem pelo indivíduo surdo, no que diz respeito a sua forma peculiar de interagir com o mundo visualmente.

(A6) O que eu não sabia perguntava para o professor se estava certo ou errado. Eu queria ser tratado como os demais, receber a mesma atenção que os outros.

(A1) O professor conversava comigo. Se não tinha o intérprete na hora eu mesma ia falar com o professor. Se não entendia sua leitura labial eu dizia que não estava entendendo e pedia pra repetir.

(A5) Era muito difícil, uns 99% de dificuldades. Parecia que tinham preconceito com surdo. Não conhecia nada sobre surdo e sua cultura. Não conseguia interagir com os professores. Era complicado.

Os relatos evidenciam a falta de interação e comunicação entre o professor e o aluno surdo, ausência de compreensão sobre as necessidades específicas e as estratégias pedagógicas para aprendizagem. Possivelmente, os professores não receberam nenhuma orientação sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, nem sobre o profissional intérprete que o acompanha. Dessa forma, não estão preparados para recebê-los, não sabem como podem interagir e se comunicar com eles e como podem trabalhar em conjunto com o intérprete de LIBRAS. A colocação do intérprete na sala de aula é vista como suficiente para garantir a inclusão do surdo, sem nenhum preparo anterior da instituição e de seus funcionários.

Dos relatos dos entrevistados, três disseram que mantinham amizade com os demais colegas e procuravam aprender um pouco de LIBRAS para se comunicarem. Também relataram que marcavam horários de estudos entre eles, onde os alunos ouvintes se preocupavam em ajudar os alunos surdos em suas dificuldades. Em um dos relatos ficou evidente que os alunos ouvintes se preocupavam mais com os alunos surdos do que os próprios professores e que procuravam meios de auxiliá-los naquilo que precisavam.

(A6) eu estudava as mesmas coisas que os outros alunos. Não tinha diferença pra mim. Então comecei a ensinar LIBRAS para uma amiga da sala. Em um mês e meio já sabia bem. Ela podia me ajudar quando o intérprete faltava.

(A3) Combinamos entre os alunos e o intérprete e então vamos ou pra casa de alguém ou na faculdade mesmo.

(A5) Tem dos amigos que se preocupam e querem me ajudar. Eu ia até a casa deles, era bom. Mas com o português era mais difícil, não dava tempo de fazer um curso. Os alunos ajudavam mais, os professores nem tanto. Eu sou grato a eles por melhorar meu desempenho e minha escrita. Mas a faculdade em si não ajudava.

Foi unânime o relato de que é muito difícil prestar atenção na aula e realizar anotações ao mesmo tempo. Isso acontece porque o surdo se comunica visualmente e por isso ele não pode copiar os avisos e informações ao mesmo tempo em que olha para o intérprete. Às vezes contavam com o auxílio do intérprete para anotar, pois o ouvinte copia com mais rapidez do que o surdo porque possui memória auditiva das palavras.

(A2) Às vezes o intérprete me ajudava. Ele ouvia os avisos e anotava. Depois ele sinalizava pra mim. Ele me ajudava porque se eu fosse escrever ia demorar muito porque tenho dificuldades com o português. Então era melhor que o intérprete copiasse naquele momento e depois passasse em LIBRAS pra mim.

Também um dos entrevistados utilizava gravadores para que o intérprete repetisse posteriormente e com calma as informações para o surdo.

(A5) Eu usava um gravador. Num outro momento o intérprete traduzia pra mim e eu anotava.

Tanto intérpretes quanto surdos precisavam criar suas próprias estratégias para não perderem as informações passadas pelos professores durante as aulas.

(A1) Eu perco muita coisa. O professor sempre faz PowerPoint do resumo e também tem a apostila. Mas durante a interpretação não consigo anotar nada e perco bastante.

(A3) Dá pra anotar pouca coisa. Temos todas as informações na apostila. Porque como é ensino a distância então temos no ambiente virtual, todas as informações de que precisamos. Mas está tudo em português, no ambiente não tem intérprete. Só na aula presencial. Mas não anoto muita coisa, a maioria das informações fica só na fala mesmo. Os avisos, as atividades tudo está na apostila e no sistema acessível para todos.

(A4) Eu anotava pouco, guardava mais na cabeça mesmo.

Isso demonstra que não houve nenhuma adequação na dinâmica da sala de aula para que todos pudessem acompanhar as atividades. O ritmo das aulas continuou o mesmo antes e depois da presença do surdo na sala. O desconhecimento pelos professores sobre como o surdo interage com o mundo a sua volta contribui para a falta de respeito ao ritmo e às necessidades específicas, tais como: ilustração, eslaides do conteúdo; tempo maior para copiar do quadro enquanto que os alunos ouvintes podem fazer isso ao mesmo tempo em que ouvem o professor. Nesse sentido, com o aluno surdo não é possível esse tipo de economia de tempo.

É interessante observar que o Decreto nº 5.626/2005 prevê o atendimento a todas as necessidades dos sujeitos surdos: a oferta da disciplina LIBRAS para a formação de professores e fonoaudiólogos; a formação do professor de LIBRAS (formação de nível superior) e do instrutor de LIBRAS (formação de nível médio); o uso e a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de LIBRAS - língua portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS. Mesmo assim, as instituições cumprem esses dispositivos apenas mediante processos judiciais, isso quando se faz uso dessa medida.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entende-se a Educação Especial como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino.

Em nenhum dos relatos constatou-se articulação da Educação Especial com o ensino superior para superar as dificuldades que surgiam no processo de inclusão do aluno surdo. As providências tomadas se resumem apenas na oferta do intérprete de LIBRAS para acompanhar o aluno surdo durante o curso. Em um dos relatos, o entrevistado admirou-se dessa possibilidade dizendo que não sabia que isso era viável, ou seja, nunca tinha pensado sobre essa possibilidade.

(A1) Não tinha articulação. Mas é uma boa ideia. Podia se fazer isso. Eu penso que o curso dentro de uma faculdade, de acordo com essa pergunta que você fez, podia solicitar da educação especial apoio para explicar aos professores para terem maior clareza. Poderiam pagar ao professor da educação especial para traduzir o material das disciplinas como um convênio, por exemplo, a UFSC, fazer vídeos-aula para oferecer ao surdo como material em LIBRAS. Falta isso.

O fato de A1 citar a UFSC como exemplo se deve ao seu conhecimento de que essa instituição é pioneira na criação de recursos didáticos para o curso de Letras com habilitação em LIBRAS para formação de professores e intérpretes dessa língua.

Diante da tentativa de normalização do Estado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apenas menciona que aos Sistemas de Ensino cabe disponibilizar as funções de tradutor/intérprete de LIBRAS, mas não discorre sobre o papel desse profissional, sua formação e suas atribuições. O Decreto nº 5.626/2005 discorre sobre a formação do tradutor/intérprete de LIBRAS por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS - língua portuguesa e nível médio (nos dez anos seguintes a partir da publicação do Decreto) por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior, mas também não menciona suas atribuições. Ou seja, parece que a criação dessas normas tem o caráter apaziguador, mas a resolução dos problemas depende da operacionalização dessas normas que se desdobram em outros campos e muitas vezes criam suas próprias regras, suas próprias práticas que acabam destoando dos interesses das próprias normas. Somente a garantia de LIBRAS por meio do intérprete no ensino superior não é

suficiente para incluí-lo efetivamente. Quem é esse profissional intérprete? Qual sua formação? Quais suas atribuições? A essas questões, as normas não dão conta de responder e sua operacionalização também não as contempla.

Em uma perspectiva inclusiva, não se trata apenas da permanência física dos alunos surdos com os demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e práticas de ensino tendo em vista o desenvolvimento do potencial, o respeito às diferenças linguísticas e o atendimento às necessidades específicas para a promoção da aprendizagem no contexto acadêmico.

Nenhuma das instituições relatadas apontou algum tipo de atendimento educacional especializado, nem mesmo para contemplar a dificuldade de leitura e escrita da língua portuguesa. Apenas em um relato consta que o órgão responsável pela colocação do intérprete prestou esclarecimentos sobre a condição linguística do surdo, mas, mesmo assim, não ofereceu nenhum atendimento. Os apoios comentados sempre partiram do intérprete e dos colegas de sala. Nunca dos professores ou da instituição. Os relatos evidenciam a ausência de articulação entre a Educação Especial e o ensino superior.

Também não se constatou na pesquisa a elaboração de recursos didáticos para o acadêmico surdo acompanhar as aulas. Não tinham a opção, por exemplo, de gravar suas produções em LIBRAS para o intérprete traduzir depois para os professores. Não havia nenhum tipo de tradução dos materiais das disciplinas, a não ser a interpretação simultânea durante as aulas. Também nenhum dos surdos entrevistados relatou que algum professor tenha lançado mão da avaliação oral (no sentido de verbalizar em LIBRAS) para verificar o aprendizado.

Como já discutido, agora relacionado ao professor, não se pode saber de tudo, senão como ficará o exercício do poder se todos tiverem consciência da verdade? Se descobrirem como as coisas são, tal como elas passam, a evidência adquirida por todos, a tomada da consciência universal seria o princípio da perturbação dos governos, sistemas e regimes (FOUCAULT, 2009, p. 23).

É pequeno o número de surdos que ingressam no ensino superior e menor ainda os que ingressam em universidades públicas. Nos relatos dos entrevistados evidenciou-se que o contato com o intérprete de LIBRAS aconteceu pela primeira vez no ensino médio. Até então, não conseguiam compreender o que se passava na sala de aula e nem entender os conteúdos trabalhados pelos professores. Esse fato pode ser um dos fatores que impõe barreiras aos surdos para aprovação nos processos seletivos, talvez, pela defasagem nos conteúdos escolares em relação aos ouvintes.

Outro aspecto que deve ser considerado é a escassez de terminologia específica em LIBRAS para os conteúdos tratados dos cursos superiores, fato este decorrente da recente presença de surdos usuários da língua de sinais em contextos acadêmicos. Os sinais acabam sendo criados no decorrer dos cursos por meio de grupos de pesquisas formados para esse fim (um exemplo foi a criação do dicionário de LIBRAS para o contexto do ensino superior do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), ou de combinados entre o intérprete e o acadêmico surdo, no caso dos entrevistados desta pesquisa).

A presença de surdos no contexto do ensino superior, ainda que tímida, representa o direito de entrarem na ordem do acontecimento discursivo. Antes eles não possuíam condições necessárias para sustentar um discurso que possibilitasse a sua inclusão. Para isso foi preciso reconhecer o direito de falarem, que falassem de um determinado lugar reconhecido pelas instituições e que possuíssem um estatuto tal para proferir discursos. É o discurso que determina o que o sujeito deve falar, quando e de que modo.

Os enunciados dos surdos neste trabalho evidenciam o despreparo, a falta de informação e o desinteresse das instituições de ensino superior na inclusão de pessoas surdas, pois não se preocupam com a qualidade dos serviços de interpretação ou com o perfil do profissional que estaria atuando com o acadêmico surdo. A presença de um aluno surdo na instituição representa investimento em recursos humanos, ou seja, contratação de intérpretes de LIBRAS capacitados para atuar no ensino superior. Sem a adequada formação desse profissional, o surdo acaba desistindo do curso e o intérprete apresentando índices elevados de evasão. Incluir custa caro e nem todas as instituições estão dispostas a garantir esse direito!



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar a constituição do sujeito surdo e do intérprete de língua de sinais no ensino superior a partir dos discursos vigentes historicamente e da constituição de si no processo de interação e comunicação no contexto universitário de modo a trazer à tona as relações de poder e saberes em seus mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas sociais nesse nível de ensino.

Para dar conta dessa tarefa buscou-se no pensamento foucaultiano as premissas das análises arqueogenealógicas que permitiram identificar os dispositivos nas condições de presentes tanto nos discursos científicos, institucionais, sociais e como dos próprios acadêmicos surdos que vivenciam as estratégias de exclusão/inclusão no ensino superior. O campo investigativo da análise genealógica possibilitou no sentido de ampliar o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, nas dimensões da discursividade/não discursividade possibilitou analisar o saber/poder em termos de estratégias e táticas, presentes no processo de interação e atuação do intérprete e do acadêmico surdo nos contextos de sua formação em acadêmica.

Evidencia-se, neste estudo, que a formação discursiva sobre a constituição do sujeito surdo no processo de sua existência oscila entre a negação e a afirmação de uma nova verdade. A negação diz respeito ao abandono da história das ideias, da recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, na tentativa de fazer uma história diferente daquilo que disseram. A afirmação de uma nova verdade é constituída pela assimilação da cultura surda, que busca constantes estratégias de outras relações sociais.

O conjunto de enunciados constituintes da compreensão do sujeito surdo nos diferentes momentos históricos o torna anormal, irregular, que não pode ser dissociado em nenhuma condição enquanto sujeito de si. A arqueologia permitiu descrever os próprios discursos como práticas sociais que obedecem a determinadas regras. Nesse processo de constituição do sujeito surdo emergem os deslocamentos de saber-poder e as transformações conceituais do direito do surdo à diferença linguística e cultural os quais revelam o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição. No entanto, foi necessário compreender as particularidades da análise arqueológica e sua capacidade descritiva da questão da língua de sinais como dispositivo de

controle em uma sociedade de normalização, transformando-se em mais um meio de exclusão.

A arqueologia da constituição do surdo como sujeito não é nada além de uma reescrita. É a descrição sistemática de um discurso-objeto. Essa descrição dos surdos dirige às práticas discursivas apontando fatos de sucessão devem se referir e revelar as tentativas de regularidade de uma prática discursiva que é exercida em nome da inclusão.

Dessa forma, no ensino superior, assim como nos diferentes momentos históricos da educação dos surdos, a prática discursiva sempre teve como objetivo levar o sujeito surdo ao conhecimento da língua oral para, por meio dela, ter acesso à verdade constituída. O reconhecimento e aceitação da língua de sinais não passam de uma reescrita, uma transformação regulada do que já foi dito no sentido de que, por meio da língua de sinais, o sujeito surdo possa ter êxito no domínio da língua oficial e, por meio dela, acessar o conhecimento estabelecido como verdade formalmente aceita no âmbito científico. Revela-se então, a regularidade de uma prática discursiva que é exercida em uma transformação regulada do que já foi escrito sobre isso, e agora reeditado na perspectiva da inclusão educacional.

De modo geral, observa-se que não há semelhança imediatamente reconhecível, entre a oposição do oralismo e do bilinguismo dos surdos: sua analogia é um efeito do campo discursivo em que ela é delimitada. Os enunciados que emergem neste estudo colocam em prática, jogos de regras segundo as quais são formados os objetos, as modalidades, os conceitos que utilizam e as estratégias de que fazem parte.

Assim, as contradições entre essas duas formas de ensino de surdos não são nem aparências a transpor, nem princípios secretos que seriam preciso destacar. Este estudo revelou como as duas afirmações a respeito do modelo de ensino para surdos, a do oralismo (o surdo aprende por meio da língua oral) e a do bilinguismo (o surdo aprende por meio da língua de sinais) têm como lugar comum a descrição dos seus métodos de ensino: essa descrição toma por objeto o domínio da língua oficial ora, no primeiro caso, por um método rigoroso, ora, no segundo caso, por um método flexível. Fazendo assim com que a contradição entre as duas teses derive de um certo domínio de objetos (dominar a língua oficial), de suas delimitações (métodos utilizados para atingir o objetivo) e de seu esquadramento (conceitos estabelecidos), não se descobriu o ponto de conciliação. Mas foi definido o lugar em que se dá, localizados a divergência e o lugar em que ambos os discursos (do oralismo e do bilinguismo) se justapõem.

Assim, na história dos surdos por meio do oralismo e por meio do bilinguismo, com marcas de oposição um ao outro, reconhece-se uma inadequação dos métodos (um descarta o uso da língua de sinais e o outro, a considera essencial); uma divergência das modalidades enunciativas (no caso do oralismo o surdo é doente, possui uma deficiência e necessita de tratamento; no bilinguismo, o surdo é diferente, possui uma identidade surda, necessita ser bilíngue); uma incompatibilidade de conceitos (no oralismo trata-se da deficiência que precisa ser corrigida; no bilinguismo trata-se de uma diferença que necessita ser aceita); finalmente, uma exclusão das opções epistemológicas (o oralismo torna possível o ouvintismo como forma de impor o modelo ouvinte ao surdo em uma concepção clínico-terapêutica de reabilitação, e o bilinguismo reivindica o modelo socioantropológico para legitimar a existência de uma identidade e de uma cultura surda).

Na realidade, essas duas vertentes aparentemente antagônicas tratam de demarcar nas práticas discursivas a normalização do surdo pelo aprendizado da língua oficial. À medida que essas práticas se constituem em verdade e circulam, definem a forma que assumem as pretensas relações de oposição que estabelecem entre si e o domínio de objetos que comandam.

Essas práticas não são diferentes, embora na proposta da inclusão os surdos tenham direito à língua de sinais para acesso à comunicação e à informação no ensino superior, com a presença do profissional intérprete em sala de aula, persistem duas grandes barreiras: de um lado, a falta de domínio da língua oficial para que os surdos possam obter autonomia em seus estudos e de outro, a precária formação dos intérpretes para atuarem nesse nível de ensino. Isso poderia ser contornado com o ensino da língua portuguesa na modalidade de segunda língua.

Os relatos dos surdos sobre as práticas pedagógicas no ensino superior indicam que o ensino não garante o acesso ao conhecimento tratado em sala de aula; insuficiente comunicação e interação entre professor e aluno; os surdos contam apenas com a generosidade de colegas de sala que oferecem apoio e com a empatia dos intérpretes que acabam ensinando a língua (de modo insuficiente por falta de tempo, material e domínio da metodologia adequada para isso); resta-lhes a “simpatia” dos professores que acabam não cobrando a estrutura da língua portuguesa em suas produções, o que prejudica o avanço no conhecimento.

Verifica-se que as normas que garantem o direito do surdo de se expressar e aprender em sua própria língua não encontra na sua operacionalização os meios adequados para que isso ocorra de forma eficiente, pois sua inclusão acaba sendo relegada ao intérprete de língua

de sinais como único recurso capaz de dar conta de sua educação. Viu-se no decorrer desta pesquisa que o intérprete não determina o processo de aprendizagem e inclusão do acadêmico surdo. Os acadêmicos relatam a falta de adequações no ensino de forma que consiga aprender a língua oficial, cujo domínio melhor garantiria sua autonomia e desempenho nas atividades acadêmicas.

No contexto da inclusão educacional, os arquivos e os documentos oficiais revelam a produção do discurso sobre o deslocamento da educação especial dos surdos para dentro do ensino regular, momento em que surge a necessidade de formação do profissional intérprete de língua de sinais. Essa produção discursiva é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos com o objetivo de impedir que qualquer um que seja diga o que se pensa, que fale sobre tudo livremente em qualquer circunstância, de qualquer lugar.

Os surdos, por muito tempo, foram considerados como loucos pela ausência de uma língua na qual pudessem se expressar (por falta de serem expostos a um *input* linguístico ou, quando isso era possível, por falarem em uma língua desconhecida dos demais), e o louco era aquele que cujo discurso não pode transmitir-se como dos outros, sua palavra não existe, não vale nada, não tem importância. No decorrer de seu processo histórico, as instituições passaram a escutar essas palavras dos loucos (no caso do surdo passaram a ensinar a língua oficial para que pudessem ser ouvidos e, depois, por causa do demasiado esforço que era necessário para isso, passaram a utilizar o intérprete para que suas palavras pudessem ser ouvidas pela interpretação). Agora a exclusão passa a ser exercida de outra maneira, a partir da manutenção da própria segregação em sala de aula. Para curar os monstros é necessário ouvi-lo, conhecê-lo, se manter alerta quanto aos poderes e perigos que possam representar.

O profissional intérprete de língua de sinais na educação cumpre esse papel de monitorar os surdos, mantê-los por perto, traduzir suas falas, fazendo-se conhecidas de todos, para que eles possam ser controlados com mais eficiência. O que está em jogo não é mais o desejo e o poder, mas o discurso verdadeiro que procura justificar o interdito e definir a loucura. Por meio da educação é que todo indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso. É uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo, ligando-os a certos tipos de enunciação e interditando-lhes todos os outros. Neste estudo, tanto o intérprete de língua de sinais como o surdo sofrem a interdição pelo precário processo de formação para o exercício de suas tarefas no ensino superior.

A noção de saber-poder objetiva-se por colocar o problema em termos de práticas constitutivas de domínios de objetos e de conceitos no interior das quais as oposições (verdadeiro e falso) poderiam assumir, e por substituir a noção de sistemas de representação: a questão, o campo de análise, os procedimentos, os instrumentos e as técnicas pelas quais se realizam efetivamente as relações de poder.

Se os surdos passaram de loucos a oralizados na língua oficial e depois interpretados em sua língua natural, é porque o capitalismo em sua nascente tinha necessidade de força de trabalho e assim como não podiam se confessar e, conseqüentemente, assumir seu papel de cidadão na sociedade, tratava-se de dar um fim a esse impedimento para fornecer ao capital a mão de obra da qual ele tinha necessidade.

Nesse contexto, surge certo número de especialistas da verdade a ser imposta à política, para manifestar aquilo que convém saber, mas não revelam tudo, encobrem sempre alguma coisa para o efetivo exercício do poder. Pois, se todos soubessem de todas as coisas e não houvesse quem ocultasse uma parte, se todos tivessem acesso a tudo o que se passa efetivamente e que a competência de alguns tenta esconder, simplesmente o governo não teria mais a quem governar. Evidencia-se isso nos relatos dos surdos que a ausência do intérprete acarretou em pouca compreensão sobre o que se passava na sala de aula e sobre o entendimento do conteúdo. Ficou evidente que o desconhecimento das coisas ao seu redor causava desconforto e insegurança e a presença do profissional intérprete proporcionava certo alívio por compreender o que se passava ao seu redor. Não é interessante ao poder que alguns não saibam o que se passa, ou que esse saber seja regulado?

Dessa forma, o profissional intérprete representa o especialista da língua de sinais e o responsável em mediar essa regulação da verdade que transita pelos surdos no contexto do ensino superior, para que estes não ignorem mais aquilo que se passa, mas que essa consciência seja controlada.

Por outro lado, a inclusão do surdo no ensino superior torna-se um mecanismo que dispersa os surdos: o intérprete é a figura que se responsabiliza em garantir que esse sujeito surdo saiba as mesmas coisas que todos os outros. Torna-se então não apenas o agente da comunicação, mas o mediador da inclusão.

A falta de preocupação necessária com a qualidade da formação desse profissional intérprete também é uma forma de garantir que esse sujeito surdo não se aproprie, de maneira subversiva aos olhos do Poder, da verdade e obtenha o conhecimento do que realmente se passa e como as coisas definitivamente funcionam. Na posse desse poder, talvez os surdos

pudessem se empoderar politicamente na reivindicação da forma como acreditam ser melhor para sua educação.

Na medida em que, na forma de subjetividade, manifesta que os surdos estão mais preocupados com a sua salvação do mundo dos ouvintes (ou seja, com uma educação que foge do padrão daqueles que ouvem, uma educação feita para pessoas que possuem uma experiência visual do mundo sem interferências das imagens acústicas) do que com isso que se passa e como se passa verdadeiramente, eles permanecem tranquilos e é mais fácil governá-los. Esse é o efeito do governo pela verdade: quanto mais os indivíduos se preocupam com a sua salvação em detrimento do que realmente acontece, mais facilmente podem ser governados. Em termos práticos, percebem-se as contradições existentes no exercício do poder, no caso do retrocesso da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) que recomendava a matrícula compulsória da pessoa com deficiência no ensino regular e agora admite, em recente decreto governamental de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), a matrícula em escolas especiais, ou seja, quanto mais se fala em inclusão melhores são as estratégias para a exclusão. O poder se exerce na medida em que a verdade se manifesta na forma de subjetividade, assim resta perguntar: Como será possível esperar que os efeitos dessa manifestação da verdade sejam de ordem da salvação e da libertação para cada um e para todos?

Neste estudo observa-se que a constituição do profissional intérprete de língua de sinais para atuação no ensino superior está em vias de se estabelecer, pois, apesar das lutas e dos movimentos associativistas pelo reconhecimento da profissão, ainda não foi garantida a sua formação em nível superior. As iniciativas nesse sentido constituem não política de Estado, mas de governo que se configuram apenas como projetos especiais. O curso de Bacharelado em Letras - LIBRAS para formação do tradutor intérprete (MEC-EAD-UFSC) finda-se este ano com turma única. O único curso de Bacharelado que continuará é o recém-criado curso em Letras - LIBRAS presencial da UFSC.

O intérprete de língua de sinais, dessa forma, preocupa-se mais com as questões políticas do reconhecimento legal de sua profissão e sua inserção nos quadros de planos e carreiras do serviço público em âmbito municipal, estadual e federal do que propriamente com a qualidade de sua formação em nível superior, ou seja, com o cuidado de si para consigo. Se o intérprete não pode cuidar de si mesmo como poderá cuidar também do outro, o surdo?

Diante disso, há um grande paradoxo na legislação que reconhece a profissão do intérprete de língua de sinais: assegura apenas a sua formação em nível médio, embora, a

formação em nível superior estejagarantida no Decreto nº 5.626/2005, com prazo de dez anos para operacionalização dessa norma (BRASIL, 2005). Essa foi a grande queixa dos surdos nos relatos desta pesquisa em que o desconhecimento dos intérpretes da terminologia em LIBRAS específica para o contexto do ensino superior, o que poderia ser suprido com uma formação adequada de qualidade desse profissional para esse nível de ensino.

A falta de formação específica do intérprete para atuar no ensino superior torna-se um dos mecanismos de exclusão/inclusão vividos pelo surdo, ao lado da ausência da oferta de ensino da língua portuguesa como segunda língua. Constatou-se neste estudo a falta de articulação da Educação Especial com o ensino superior, o que leva a não provisão de recursos didáticos especiais para o acadêmico surdo acompanhar as aulas; à ausência de tradução dos conteúdos das disciplinas; escassa terminologia específica para o contexto do ensino superior; falta de adequação da avaliação para verificação do aprendizado, entre outras possibilidades.

Desloca-se a responsabilidade da instituição de ensino pela inclusão do surdo no ensino superior para o intérprete de língua de sinais. Cabe a esse profissional garantir apenas a presença física dos surdos no espaço acadêmico, em detrimento da preocupação das universidades em rever as suas atitudes, concepções e práticas de ensino, o respeito às diferenças linguísticas e culturais e o atendimento às necessidades específicas, tendo em vista a promoção da aprendizagem e êxito nesse nível de ensino.

Na opinião dos surdos, outras medidas são cabíveis, como: uma formação adequada em nível superior para os intérpretes; articulação da Educação Especial com o ensino superior; a elaboração de materiais traduzidos para LIBRAS; orientação aos professores; oferta de ensino da língua oficial na modalidade de segunda língua; e o respeito a sua diferença e ao seu direito linguístico.

Cabe ainda questionar: O fato de a responsabilidade pela inclusão do surdo no Ensino Superior deslocar-se para a figura do intérprete de língua de sinais, nesse caso, não estaria a LIBRAS assumindo o papel de único dispositivo de inclusão? Esse fato não negaria ao surdo seu direito linguístico e cultural? Como as diferenças e as necessidades específicas ignoradas nesse nível de ensino têm funcionado como poderoso e efetivo dispositivo de inclusão/exclusão na proposta de uma educação para todos?

Parece que tudo o que for feito na tentativa de incluir o surdo sempre haverá uma estratégia de exclusão embutida na tentativa de anormalizar esse sujeito.

Dessa forma, este estudo não pretendeu apresentar um rol de comportamentos adequados de interpretação ou um modelo de inclusão a ser seguido pelas instituições de

ensino superior, mas, sobretudo, propiciar reflexões sobre as relações e o processo de comunicação estabelecido para os intérpretes de línguas de sinais e acadêmicos surdos de forma a evidenciar como se constituem e interagem no contexto do ensino superior e como se constituem em motor da ação política no campo institucional.

Espera-se que este estudo tenha contribuído com reflexões sobre as formações discursivas, os saberes da educação dos surdos e as relações de poder como forma de abrir um campo para a visão crítica da relação entre educação de surdos e as propostas da educação inclusiva, cujas histórias têm sido tecidas e contadas na perspectiva dos ouvintes sobre os surdos, sem considerar o olhar do surdo sobre sua própria existência e educação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. *Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ALBRES, N. A. *Surdos & inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 nov. 2011, p. 12.

\_\_\_\_\_. 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, 2 set. 2010. p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista de Educação Especial*, Brasília: MEC-SEESP, v. 4, n.1, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. 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, 23 dez. 2005, p. 28.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. 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, 25 abr. 2002, p. 23. Regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. 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, de 20 de dez. 2000, p. 2.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M.V. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CÁRNIO, M. S. O surdo e o contexto educacional. In: LICHTIG, I.; CARVALHO, R. M. M. (Orgs.). *Audição: abordagens atuais*. Carapicuíba: Editora Pró-fono, 1997.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11, n. 3, p. 223-227, set-dez 1995.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ELIAS, N. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAVORITO, W. Educação bilíngue para surdos. In: CONGRESSO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Futuro Eventos, 1999.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa (CEDES)*, v. 114, p. 197-223, 2001. Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso: 10 jun. 2010.

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980*. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

- \_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos: estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Pexus, 1997.
- GROS, F. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M.C.; HATTGE M. D. (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KLEIN, M. *Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos*. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M.C.; HATTGE M. D. (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- LUNARDI, M. L. *A produção da normalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MAGALHÃES JÚNIOR, E. *Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARTINS, V. R. O. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com o intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

NANTES, J. M.; BRUNO, M. M. G. Práticas de inclusão e acessibilidade do surdo ao ensino superior através do processo seletivo em Libras In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 4., 2010, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2010.

NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 183–200.

PEREIRA, M. C. P. Produções acadêmicas sobre interpretação de língua de sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. *Cadernos de Tradução (UFSC)*, v. 1, p. 99-117, 2010.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. *O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.

RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: Eduff, 1999.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SKLIAR, C. B. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 p.

\_\_\_\_\_. *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, R. M. *Que palavra te falta?:* linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Inclusão & Sociedade*, Campinas, SP: CEDES, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007. Especial

WIDELL, Jonna (1988). As fases históricas da cultura surda. *GELES*, ano 5, n. 6, p. 20-49, 1992.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado A CONSTITUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS SURDOS: O CUIDADO DE SI E DO OUTRO.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo geral deste estudo é analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos; Como objetivos específicos: a) investigar como a cultura surda concebe, apreende, afirma ou nega a constituição do surdo e do intérprete de língua de sinais; b) identificar as significações na formação do intérprete de língua de sinais na mediação da comunicação; c) investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no contexto universitário.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder uma entrevista em LIBRAS, a qual será gravada em vídeo e, posteriormente, traduzida para a língua portuguesa na íntegra e enviadas via internet para que, assim desejando, você realize correções e/ou complementações que julgue necessárias. Os riscos relacionados com a participação são mínimos.

Os benefícios relacionados com a participação são a oportunidade de compartilhar conhecimentos, suscitar discussões e trazer contribuições para pensar em uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional sobre sujeito, cultura surda e bilinguismo. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O uso deste material gerado nesta pesquisa poderá ser utilizado para eventuais publicações do trabalho ou para consulta de outros pesquisadores. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou até a conclusão deste trabalho.

---

Janete de Melo Nantes

Rua Lúcio Nunes Stein, 325, Apart. 13, Vila Aurora, Dourados – MS

Tel.: (67) 8411-1343 (Vivo) / (67) 8154-6411 (TIM) / (67) 8415-9116 (Claro)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Testemunha

APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada.

**Entrevista com surdos que estudam/estudaram no ensino superior**

**Objetivos:**

- Conhecer a opinião dos acadêmicos surdos sobre a atuação e papel do ILS no ensino superior;
- Identificar as facilidades e dificuldades encontradas no processo de interpretação.

1. Há quanto tempo você está na Instituição de Ensino Superior (IES)? Ou há quanto tempo terminou?
2. Qual o curso que realiza/realizou?
3. A IES é pública ou privada?
4. Conte-me como você ingressou na IES. (Tinha intérprete (ILS) no vestibular? Teve ILS desde o início?)
5. Como o intérprete atua/atuava na sua sala? Ele atende suas necessidades? De que forma?
6. Como tem sido/foi seu desempenho nas disciplinas? Quais foram as mais fáceis e quais as mais difíceis? A que você atribui essas dificuldades? (conteúdo, conceitos, vocabulário, processo de interpretação)
7. Como é o intérprete que atua/atuou com você? Como é/era a relação entre vocês?
8. Quando um intérprete realiza um sinal que você acha que está errado ou inconveniente como você procede? Como ele reage?
9. Além da tarefa de interpretar dentro da sala de aula, o intérprete acompanhou você em outras atividades? Quais? 4
10. O intérprete explica/explicava a você tudo o que acontece na Universidade? Ou se atém apenas as situações dentro da sala de aula?
11. Como você se comunica/comunicava com seus professores?
12. Na sua sala, quem explica os conceitos, os significados das palavras e o conteúdo?
13. A quem e como você se reporta/reportava nas suas dúvidas?
14. A quem o professor costuma/costumava se reportar? A você ou ao ILS?
15. Como você registra as aulas, as informações e os comunicados?
16. Quem corrige/corrigia suas atividades e as provas?
17. Como é/foi tratada a sua forma de escrita? É valorizada pelos professores?
18. Como são/eram realizadas as correções das provas e atividades? (São/eram gravadas em vídeo, são/eram sinalizadas, o intérprete transcreve/transcrevia ou você escreve/escrevia na estrutura da LIBRAS).
19. Quais são os pontos positivos que você encontra em relação ao processo de interpretação?
20. E quais as dificuldades?
21. A sua IES disponibiliza/disponibilizava algum atendimento especial para você? Você tem aulas de português como segunda língua? Em que momento?
22. Há/havia um núcleo de inclusão em sua faculdade? Como as necessidades específicas decorrentes da surdez são atendidas?
23. Há/havia articulação entre a Educação Especial e o seu curso? (Há/havia recursos pedagógicos especiais? Materiais traduzidos em LIBRAS?)
24. O que mais você gostaria de colocar.

Obrigada.