



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

REJANE CRISTINA DE CARVALHO BRITO

**(D)O QUE FALAM ESSAS MÃOS? – O LUGAR OUTRO DO
INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA**

**CAMPINAS,
2016**

REJANE CRISTINA DE CARVALHO BRITO

**(D)O QUE FALAM ESSAS MÃOS? – O LUGAR OUTRO DO
INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA**

**Tese de doutorado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
para a obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada na área de
Linguagem e Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

**Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pela
aluna Rejane Cristina de Carvalho Brito
e orientada pela Profa. Dra. Maria José Rodrigues
Faria Coracini.**

**CAMPINAS,
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Lilian Demori Barbosa - CRB 8/8052

B777d Brito, Rejane Cristina de Carvalho, 1977-
(D)o que falam essas mãos? - o lugar outro do intérprete de língua de sinais na aula de língua inglesa / Rejane Cristina de Carvalho Brito. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Intérpretes para surdos. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Surdos - Educação - Brasil. 4. Língua brasileira de sinais. 5. Educação inclusiva. 6. Representação (Linguística). 7. Tradução e interpretação. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: What are these hands talking about? - sign language interpreter at the English language class

Palavras-chave em inglês:

Interpreters for the deaf
English language - Study and teaching
Deaf - Education - Brazil
Brazilian Sign Language
Inclusive education
Representation (Linguistics)
Translating and interpreting

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Maralice de Souza Neves
Maria Aparecida Amador Mascia
Maria de Fátima Silva Amarante

Data de defesa: 21-11-2016

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Maria José Rodrigues Faria Coracini

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Maralice de Souza Neves

Márcia Aparecida Amador Mascia

Maria de Fátima Silva Amarante

CLAUDETE MORENO GHIRALDELO

Juliana Santana Cavallari

Cláudia Hilsdorf Rocha

IEL/UNICAMP
2016

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

*Aos meus pais, Maria da Conceição e José Luiz,
e ao meu irmão, Robson, pelo amor que me dedicam,
por estarem sempre comigo, pelo abraço acolhedor e
pelo incentivo de todos os dias.*

*Ao meu marido, Reinaldo, por seu amor, paciência,
dedicação e companheirismo.*

*Aos intérpretes de língua de sinais que
partilharam comigo suas lutas e inquietações.*

“(...) somos o mesmo e o diferente, a cada momento e sempre.”

(CORACINI, 2008)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua infinita bondade, pela bênção diária e pela conquista de mais um grande passo em minha vida.

Agradeço à minha amada Mãe, Nossa Senhora, por sua intercessão e suave presença.

Agradeço aos meus pais por todo amor, carinho e apoio. Agradeço o esforço para me garantirem a educação, a luta diária no cuidado familiar. Agradeço por me ensinarem a lutar e a sonhar com novas conquistas.

Agradeço ao meu marido, Reinaldo, por ser um amor tranquilo e por ser minha força quando estive cansada. Agradeço por todas as vezes em que me fez lembrar da minha fé e dos meus sonhos. A sua companhia ilumina meus dias.

Agradeço ao meu irmão e à sua família pelo apoio incondicional e pela presença constante em meus dias.

Agradeço à minha querida orientadora, Coracini, por sua generosidade na partilha do conhecimento, por sua paciência, por sua orientação e presença amiga. Agradeço também por me lembrar que a felicidade tem que fazer parte da vida acadêmica, mesmo em etapas difíceis. Muito obrigada, professora!

Agradeço à minha família: tias, tios, primos, primas e às minhas avós. De forma especial, agradeço à minha avó Tereza, seu exemplo seguirá sempre comigo.

Agradeço aos meus amigos. Aos de Minas, sempre presentes apesar da distância. Ao meu grupo de oração “Terço das Amigas” pela constante oração e incentivo. Aos amigos de São Paulo, novas e felizes conquistas da minha nova morada.

Aos meus colegas e amigos companheiros do doutorado. Agradeço pela partilha de conhecimentos e de angústias. Pelas desconstruções, sorrisos, choros e cafés partilhados nesses anos de estudo.

Agradeço aos meus professores. De forma muito especial, à Maralice Neves que me indicou o caminho de um sonho acadêmico que agora se realiza. Muito obrigada, Mara!

Meu agradecimento aos pesquisadores do grupo de pesquisa Vozes (In)fames pela generosidade na partilha do conhecimento. Agradeço, de forma saudosa e afetuosa, à professora Elzira Uyeno por ter me ensinado tanto e pela lembrança de um sorriso amigo e acolhedor.

Meu agradecimento aos intérpretes de língua de sinais. Agradeço por me ensinarem a grandeza e a beleza de uma profissão tão importante que merece reconhecimento, pesquisas e incentivo. Vocês são merecedores de todo respeito e admiração.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo – IFSP, por tornar possível a realização desta pesquisa.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação do IEL. Vocês são maravilhosos!

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A escola regular inclusiva conta com a presença do intérprete de língua de sinais (ILS) para atender à população surda do país. De acordo com as leis e demais documentos que regulamentam e regem tanto a inclusão educacional dos surdos quanto a profissão do ILS, esse profissional é contratado na educação brasileira para atuar na interpretação/tradução das aulas e de outros momentos educacionais. Para isso, conforme os documentos nacionais, o intérprete deve ter conhecimento do par linguístico língua portuguesa-Libras (língua brasileira de sinais). No entanto, entre as disciplinas curriculares da educação, encontra-se a língua inglesa (LI) que não é prevista nos documentos como integrante da função de interpretação. Diante desse contexto, formulamos a hipótese de que a identidade do intérprete se constitui em um lugar tenso de múltiplas funções. Nosso objetivo é problematizar a formação, a função do intérprete de língua de sinais e a interpretação da aula de língua inglesa. Para tanto, nosso objetivo foi desdobrado em dois outros objetivos específicos: problematizar (i) a constituição identitária do intérprete de língua de sinais, assim como a sua função, sua prática e formação e (ii) a relação entre o ensino da língua inglesa e a interpretação. O *corpus* da pesquisa foi constituído de entrevistas orais com seis intérpretes, sobre a formação, a atividade profissional e a interpretação da aula de língua estrangeira. Além das entrevistas, como parte das condições de produção dos discursos, alguns documentos acerca da profissão do ILS também foram analisados. Este estudo foi desenvolvido a partir de uma perspectiva discursivo-filosófico-desconstrutivista, apoiada, principalmente, em filósofos como Michel Foucault e Jacques Derrida. Na análise, tecemos considerações acerca das representações flagradas na materialidade linguística acerca do que é interpretar e acerca das línguas envolvidas na aula de LI. Nas imagens entretidas nos dizeres dos profissionais, temos o ILS relacionado ao assistencialismo social e como profissional universal da educação que pode atuar em diferentes frentes, assumindo funções relacionadas ou não ao ato de interpretar. Em relação à demanda dos documentos que regem a profissão, notamos haver conflito entre a demanda oficial que apresenta um ideal ético-profissional inatingível e a realidade da sala de aula. Ainda, quanto à LI, a língua estrangeira é anulada e/ou excluída da atividade de interpretação, aumentando a tensão e o conflito entre demanda e prática profissional. Deparamo-nos, também, com a interpretação sendo marcada pela impossibilidade na aula de língua inglesa, em um espaço outro, tenso, hostil/hospitaleiro ocupado pelo intérprete.

ABSTRACT

In Brazil, inclusive education classrooms lean on sign language interpreters (SLI) due to the need of deaf population for translated classes. Based on Brazilian laws which establish the inclusive education guidelines and the interpreter carrier, this professional is hired in order to translate all classes and other educational events from Portuguese to Libras (língua brasileira de sinais [Brazilian sign language]); thus, the knowledge of this language pair is mandatory. However, a foreign language is part of the inclusive school curriculum, even though the legislation does not mention a foreign language as part of the interpretation context. To this extent, we present the hypothesis that the interpreter identity is built on a tense place of multiple tasks. The objective of this research was to question the interpreter training and education, as well as the interpretation activity in English classes. To do so, this objective was set in two specific goals: problematize (i) the sign language interpreter's identity constitution, also its function, practice, education and training, and (ii) the relation between English teaching and interpretation. The research corpus was composed of oral interviews with 6 sign language interpreters from 2 Brazilian states, and they were about the professional activity, education and training, and the English class interpretation too. Besides the interpreter's interviews, some documents about the interpreter profession were discursively analysed. This study was situated on a discursive-philosophical and deconstructivist perspective, based mainly on Michel Foucault's and Jacques Derrida's studies. In the analysis, we wove considerations about the representations that emerged in the linguistic materiality of what is to interpret and about the languages involved in the English classes. Among the images braided on the saying of these professionals, we have the SLI activity related to social assistance and to a universal educator who could occupy different functions in deaf students' education linked or not to the act of interpretation. When it comes to the documents that legislate the aforementioned activity, we see a conflict between an unattainable ideal of ethics and professionalism and the reality of the classroom. In addition, the English language is annulled and/or excluded from the interpretation enterprises, increasing the tension and the conflicts between demand and professional practice. We also faced the interpretation, in English classes, being marked by impossibility, and the occupation, by the interpreter, of another, tense hostile/hospitable space.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E-01, E-02: Excerto 01, Excerto 02

ES: Educação de Surdos

FD: Formação Discursiva

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

ILS: Intérprete de língua de sinais

LI: Língua Inglesa

Libras: língua brasileira de sinais

LO: Língua Oral

LP: Língua Portuguesa

LS: Língua de sinais

MEC: Ministério da Educação

PROLIBRAS: Exame nacional de proficiência em Libras

SEE: Secretaria Estadual de Educação

DO: Documento(s)

DOC1-01: Documento 1/Excerto nº1

DOC-02: Documento 1/Excerto nº2

VIF: Vozes (In)fames

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	(...)	corrigindo quase um fono pra ela (...) escrevendo como
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	que hoje eu trabalho com (alfabetização de surdo)
Truncamento	/	E aí eu entrei o ano passado pra pra/nesse mundo
Entonação enfática	MAIÚSCULAS	eu não posso EXPLICAR
Alongamento de vogal ou consoante	:::	Pensando na::: questão da::: ... do ensino mesmo
Interrogação	?	então o que que acontece?
Qualquer pausa	...	Posso entender ... aquilo que ele tá falando... passar pro surdo...
Comentários descritivos da transcrição	((MAIÚSCULAS))	chegava na escola e passava, mas escondido ((RISOS))
Superposição de vozes	[Ligando linhas	
Citações literais, reprodução de discurso direto	“ ”	a aluna olhar pra mim aí falo “você entendeu?”

*Conforme Castilho (1998).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - Na história e nos documentos	25
1.1 O intérprete do passado até o momento.....	30
1.2 Documentos	41
CAPÍTULO II: Línguas (entre)laçadas na interpretação.....	70
2.1 Línguas	70
2.1.1 Sinalizar e falar.....	70
2.1.2 O fonocentrismo	73
2.1.3 O corpo e a língua.....	76
2.1.4 As modalidades	80
2.2 Traduzir ou interpretar.....	84
2.2.1 A tradução e o tradutor	85
2.2.2 Interpretação	88
CAPÍTULO III – TRAVESSIA DISCURSIVO-FILOSÓFICA.....	94
3.1 O discurso e a memória	94
3.2 O <i>corpus</i> , a análise e a desconstrução	99
3.3 Representações	100
3.4 Contradição e outras noções	104
CAPÍTULO IV- ENTRE LUGARES, LÍNGUAS E FUNÇÕES	108
4.1 Entrada na profissão	108
4.1.1 Formação profissional	121
4.1.2 O profissional de múltiplas funções	127
4.2 As línguas e o intérprete na aula de inglês	136
4.2.1 Entre saborear e sentir a língua.....	137
4.2.2 Interpretar ou não interpretar	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS – (D)O que falam essas mãos?	172
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS.....	190

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos esta tese, penso ser interessante partilhar as inquietações que me levaram a escrevê-la. O encontro com o aluno surdo em uma sala de aula de língua inglesa trouxe tamanha inquietude à minha vida de professora dessa língua que hoje me dedico a estudar o ensino de línguas na Educação de Surdos.

Contando um pouco da história: ao sair da graduação em Letras, com habilitação em língua inglesa (doravante, LI), fui apresentada a uma sala de aula inclusiva do ensino regular onde havia alunos surdos e ouvintes. Não havia intérprete de língua de sinais (ILS¹) e eu não conhecia Libras (língua brasileira de sinais). O susto de ter que elaborar aulas e ministrá-las diante de um silêncio (o aluno surdo), que causava em mim uma cobrança e exigia atitudes, trouxe-me ao início da caminhada de pesquisa. Procurei um curso de Libras e estudei a estrutura da língua de sinais (doravante, LS) que tem modalidade espaço-visual. Eu não tive a oportunidade de ter contato com a Libras durante a graduação, porque concluí o curso de Letras antes da publicação do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu o estudo de Libras como disciplina obrigatória nos cursos superiores de licenciatura e em alguns outros.

A oportunidade de estudar a Libras aconteceu em um curso de extensão de uma instituição de ensino superior privada e, depois, em alguns eventos de uma associação de pessoas surdas. Após o curso de Libras, comecei a lecionar inglês em uma turma de curso de idioma (curso livre) formada apenas por surdos. Nessa turma para alunos surdos, eu pesquisava e experimentava materiais didáticos e formas de ensino para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se de um ensino bilíngue, pois, não havia intérprete de língua de sinais na escola. A aula acontecia em Libras e em língua inglesa (na modalidade escrita da língua). Nesse período, eu não lecionava em escolas regulares inclusivas, apenas em escola de idioma. Todavia, a vontade de pesquisar a situação do professor de LI da escola regular que trabalha em turma mista (alunos surdos e ouvintes) levou-me a dar um passo a mais na minha formação como professora de inglês. Foi, então, que resolvi voltar para a universidade e dedicar-me aos estudos sobre esse tema.

Assim, surgiu o meu projeto de dissertação. Como tema, o projeto trazia as representações dos professores de inglês inseridos na educação inclusiva de alunos surdos. A

¹ Optamos pela sigla ILS nesta pesquisa porque percebemos a sigla TILSP (Tradutor-intérprete de língua de sinais e língua portuguesa), comumente usada em estudos sobre o intérprete, relacionada à tradução no par linguístico Libras-português. Como a nossa pesquisa é um estudo sobre a formação e prática do intérprete de língua de sinais que atua na aula de língua inglesa, consideramos a sigla ILS como a mais adequada.

dissertação foi desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)² e, nela, foi desenvolvido um estudo em Linguística Aplicada que teve interface com teorias do discurso e com algumas noções da psicanálise freudo-lacanianana. O objetivo do estudo foi analisar quais representações emergiam dos discursos dos professores de LI entrevistados a respeito de vários aspectos de sua prática.

A partir da pesquisa, procurei compreender como se dava a constituição identitária dos professores participantes partindo da noção psicanalítica de identificação que é “o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução e aspectos, atributos ou traços dos seres humanos” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 363). Era necessário escutar o professor inserido no contexto, ouvi-lo falar de si, da sua prática e do que percebia ao seu redor como resultado do seu trabalho. Foi possível perceber que, no discurso dos professores, o personagem mais recorrente em todos os assuntos abordados nas entrevistas era o intérprete da língua de sinais (doravante, ILS). O ILS aparecia ora como alguém indispensável para o bom andamento das aulas de LI, ora como o responsável pelo ensino da LI para os estudantes surdos e, ainda, como objeto da dúvida, pois os professores diziam não saber se a interpretação feita em sala de aula era eficiente para que o aluno surdo aprendesse a LI. De acordo com Rosa (2003, p. 238), sobre o conhecimento necessário ao ILS, “do ponto de vista ideal, qualquer interpretação requer domínio não apenas da LO³ e da Libras, mas exige que o intérprete seja exímio conhecedor do assunto versado”. Esse foi o motivo da inquietação que me direcionou ao presente estudo. Neste, escutamos o ILS falando de si, da sua formação, de sua prática, da sua relação com os participantes da aula de LI (aluno surdo, aluno ouvinte e professor) e também das línguas que encontra na aula em questão.

Antes de descrever os passos da presente pesquisa, hipótese e objetivos, é necessário tecer considerações sobre o grupo de estudos no qual a nossa tese está inserida. A nossa pesquisa está vinculada ao grupo de estudos *Vozes (In)fames: exclusão e resistência* (doravante VIF), que contempla diversos estudos da Linguística Aplicada (LA). O grupo VIF, sob a coordenação e orientação da pesquisadora, Profa. Dra. Maria José Coracini, tem como objetivo investigar as relações entre linguagem, discurso e exclusão em pesquisas sobre pessoas em situação de exclusão e/ou marginalização nos diversos segmentos da sociedade. O termo infame é entendido, de acordo com a descrição dada ao termo por Foucault ([1994] 2010), como vidas que sobrevivem no desviar dos olhos, na tentativa de não as perceber. Segundo o autor,

² Sob a orientação da Professora Doutora Maralice de Souza Neves.

³ Língua Oral.

os infames são “vidas que são como se não tivessem existido, vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão aniquilá-las, ou apagá-las, vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos” (FOUCAULT, [1994] 2010, p. 210). Entre os vários contextos de exclusão investigados pelos pesquisadores do grupo VIF, esta pesquisa se insere no tema da in(ex)clusão escolar, especificamente, na EDI de surdos no Brasil.

Na educação de surdos, importa-nos a situação do ensino da língua inglesa. Se pensarmos na interpretação da Libras na inclusão de alunos surdos, veremos que o intérprete precisa lidar com a tradução da Libras e do português, mas que há a presença de outra língua no contexto escolar; no caso desta pesquisa, a LI. Nesse sentido, a LI entra nessa relação como algo previsto, por ser “conteúdo escolar”, mas novo porque difere de todas as outras disciplinas por ser mais uma língua oral no currículo educacional.

Diante do exposto, justificamos a pesquisa que apresentamos pela necessidade de estudos que reflitam sobre a tradução da língua estrangeira inserida no contexto escolar inclusivo, que, como pontuamos, está (im)prevista nos textos oficiais e, talvez, nos cursos de formação do profissional intérprete (neste ponto, também são necessários novos estudos). Nesta tese, dedicamo-nos à língua inglesa, mas todas as línguas devem ser contempladas por pesquisas que possam provocar novas reflexões e contribuir para que se tracem novas rotas, para a formação do ILS. Isso porque há carência de estudos na área de interpretação/tradução da língua de sinais. Alguns estudos como os de Lacerda (2013), Santos (2010), Pereira (2008), entre outros, têm sido referências preciosas para a pesquisa da tradução no contexto da formação e prática do ILS. Elas contemplam temas como a formação acadêmica, os papéis do ILS, a proficiência em Libras e a visibilidade do intérprete na educação, respectivamente. Porém, o ensino de línguas estrangeiras relacionado à formação do ILS não tem sido tão contemplado em pesquisas de pós-graduação quanto a tradução no par linguístico português-Libras.

Entre as pesquisas, que contemplam o tema da interpretação no ensino de línguas estrangeiras, encontramos alguns estudos como a pesquisa de Tavares e Oliveira (2014). Nela, as autoras discutem as dificuldades do uso de tecnologias no ensino de inglês para estudantes surdos e possíveis soluções. Outro estudo que também contempla o tema é a pesquisa de Medeiros e Ferreira (2012). As autoras investigaram as interações entre alunos surdos e o ILS a partir de uma perspectiva sociocultural baseada nas teorias de Vigotsky. Além dessas pesquisas, encontramos outros estudos sobre o tema, que contemplavam a tradução, relacionado à estrutura das línguas ou sobre a comparação semântica entre a língua oral estrangeira e a língua de sinais (RAMOS, 2000). Eis, então, mais uma motivação para que a nossa pesquisa

contribua para as reflexões sobre o ensino de línguas na inclusão de alunos surdos, de forma especial, na área de Linguística Aplicada, para reflexões sobre a prática, a formação e a identidade do ILS.

É mister pontuar que problematizar a situação do ILS em relação ao ensino de inglês não significa propor soluções ou pensar no contexto como objeto único, definível e descritível, mas estudar a situação através de uma leitura crítica, reconhecendo que há práticas discursivas em jogo. Segundo Foucault,

[p]roblematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. (FOUCAULT, [1984] 2006, p. 243)

Voltando ao percurso de (e)laboração da nossa tese, no primeiro momento da pesquisa, na escrita do projeto, havia uma pergunta que “gritava”: a vontade de pesquisar era forte, mas a pergunta causava estranheza, pois nela não cabia verbo! Era apenas: “E o intérprete?”. Havia tantos verbos que poderiam acompanhar a palavra “intérprete” na questão, que isso requereu longo tempo de leituras e o estudo de muitas inquietações da pesquisadora para aprender (ou tentar) lidar com a imensa interrogação da pesquisa.

Formulamos, então, nossa hipótese de pesquisa. Partindo do pressuposto de que os professores de LI vislumbram o intérprete de língua de sinais como solução única para o ensino de língua estrangeira para surdos através da tradução da aula ministrada em língua oral (BRITO, 2010), fazemos a hipótese de que a identidade do intérprete se constitui em um lugar tenso de múltiplas funções.

Em vista da hipótese, nós a desdobramos nas seguintes perguntas:

- Quais representações são possíveis flagrar no dizer do ILS sobre o lugar que ocupa e sobre a sua prática e formação em relação ao ensino de LI?
- Que representações sobre o profissional intérprete e sobre o que é interpretar/traduzir, emergem do dizer do intérprete, que ressoam dos textos oficiais?

Quanto aos objetivos, o principal deles é contribuir para a reflexão em torno da complexa atividade do ILS que atua nas aulas de língua estrangeira: formação e prática profissionais. Para isso, pretendemos:

- Discutir a constituição identitária do ILS a partir do seu dizer sobre a sua função, prática e formação;

- Problematizar a situação do ILS na aula de LI em torno da relação entre o ensino da língua inglesa, a interpretação e os participantes do contexto (aluno surdo, aluno ouvinte e professor).

Após a elaboração da hipótese, perguntas de pesquisa e objetivos, iniciamos a composição do *corpus* e os estudos bibliográficos para a análise discursiva.

O corpus

Para a formação do *corpus* discursivo, optamos pela entrevista oral semidiretiva. Inicialmente, algumas perguntas foram elaboradas para a entrevista com o ILS, mas o objetivo era deixar que o dizer do intérprete fosse o orientador para as perguntas que estariam dentro do tema da pesquisa, relacionadas às perguntas de pesquisa e aos objetivos, mas não limitadas às perguntas listadas previamente. As perguntas que foram elaboradas serviram apenas como auxílio, se necessário, para a motivação da entrevista ou quando o dizer do intérprete possibilitasse que o questionamento fosse feito para contemplar algum item de interesse da pesquisa.

Os profissionais ILS que, gentilmente, participaram do estudo, concedendo entrevistas, foram encontrados em redes sociais (grupos e comunidades virtuais), em escolas inclusivas e em associações de surdos em dois estados brasileiros, Minas Gerais e São Paulo, e convidados a colaborarem com este estudo. Em seguida, os ILS receberam um convite para a participação na pesquisa via e-mail ou pelos grupos de redes sociais. Entre os 30 (trinta) intérpretes convidados, foram feitas 11 entrevistas, porém alguns intérpretes desistiram, posteriormente, da participação no estudo. Então, no total, para a análise do *corpus* somamos 6 (seis) entrevistas sendo três intérpretes de Minas Gerais e três intérpretes de São Paulo. Os profissionais que aceitaram participar da pesquisa receberam um esclarecimento sobre o estudo, um formulário para preenchimento de seus dados de formação e trabalho como intérpretes e o termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram agendadas conforme as disponibilidades dos profissionais e em locais por eles escolhidos.

O formulário preenchido pelo intérprete requeria informações como: formação acadêmica (graduação, pós-graduação), formação complementar (curso de Libras, curso de LI etc.), exame de proficiência em Libras, tempo de serviço como intérprete, etapa escolar (primeiro, segundo ou terceiro ciclo da educação básica regular) na qual interpretava no momento da pesquisa e escola(s) onde atua (privada ou pública). Esses dados são preciosos para o momento da análise porque fazem parte da condição de produção do dizer de cada intérprete, além de auxiliar no desenvolvimento da entrevista.

As entrevistas aconteceram, conforme sugere Coracini (2009, p. 476), como “um incentivo verbal ao relato oral de suas experiências pessoais com relação” à formação e prática do intérprete na aula de LI. A opção por usar a entrevista oral para a constituição do *corpus* justifica-se porque o relato de si, da própria prática e da formação, bem como a narrativa de como adentrou a profissão de intérprete são importantes para a análise discursiva das representações e, conseqüentemente, da identidade do profissional intérprete. O fato de ouvir o ILS dizer sobre o que faz, como faz, como se prepara para a prática profissional, como representa a língua de sinais, a LP e a LI, sobre o que é interpretar e como se formou, abriu caminho para, a partir da materialidade linguística, estudar os pontos de confronto-conflito entre as línguas (Libras, inglês, português), as práticas e as posições assumidas pelo sujeito no exercício da sua profissão.

Na entrevista, inicialmente, o intérprete foi convidado a falar da sua formação e do percurso feito até tornar-se um ILS. Em seguida, a língua de sinais, a LI, a tradução da aula de inglês, a demanda oficial acerca da profissão e a situação de trabalho foram abordadas em ordem diferente para cada intérprete conforme o desenvolvimento dos relatos durante a gravação. A função da pesquisadora era motivar a conversa/entrevista dentro do tema da pesquisa, mas sem limitar as possibilidades de exploração do tema.

Após a gravação, as entrevistas foram transcritas e analisadas. A interpretação não aconteceu somente após a transcrição, mas teve início assim que o tema e a metodologia de pesquisa foram escolhidos. Assim, a condução da entrevista, o momento de escuta no qual se criaram novas perguntas para o entrevistado, o olhar sobre os fatos linguísticos foram gestos de interpretação que atravessaram todos os momentos do estudo. Ainda é necessário lembrar que a interpretação não se encerra, há sempre novos olhares possíveis para o mesmo *corpus* em outros momentos que podem suscitar novas leituras. O que apresentamos neste trabalho é a interpretação de acordo com o nosso movimento atual de análise.

Continuando os passos em busca da constituição e análise do *corpus*, a transcrição do material linguístico é um precioso momento de sua interpretação. Trata-se da (re)leitura do material linguístico após um silêncio, um tempo entre a entrevista e o ato de transcrever. Segundo Da Rosa (2013), a transcrição

não consiste na simples transposição de um registro oral para a forma escrita, pois o fato de a escrita não ser uma representação da fala implica uma mudança de materialidade linguística, o que demanda um olhar diferente daquele direcionado aos textos que já foram concebidos, desde o início, como textos escritos. Em outros termos, o que queremos salientar é que, para nós, fala e escrita não se superpõem, apesar de ambas serem marcadas pela opacidade da linguagem. Sabemos que o dizer dos participantes é irredutível

à forma escrita por meio da qual o transcrevemos e que já consiste em um recorte, fruto de uma interpretação (DA ROSA, 2013, p. 98).

Após a transcrição do *corpus*, a análise teve continuidade. Os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes de escritores da literatura nacional ou internacional, conforme a escolha do próprio participante. Entre os entrevistados, apenas dois intérpretes possuem o certificado de proficiência em Libras (PROLIBRAS⁴). Os demais se consideram fluentes em língua de sinais, mas não têm nenhum tipo de certificação. Além da diferença em relação ao certificado, os intérpretes são graduados em diferentes áreas, mas nenhum tem formação em Letras Libras ou outro curso semelhante. Para apresentar os intérpretes participantes, apresentamos uma tabela com nomes e principais informações. Em seguida, descreveremos as características de cada um de acordo com as informações que são caras à nossa pesquisa.

Intérprete/Estado	Formação Acadêmica	Exame PRO-LIBRAS	Nível escolar no qual atua
Agatha/MG	Letras Inglês	Não	Ensino fundamental e médio – escola estadual
Dan/SP	Educação Física	Não	Ensino fundamental – escola estadual
Luís/SP	Letras Português-Inglês	Sim	Ensino fundamental – escola municipal
Lya/MG	Pedagogia	Sim	Ensino fundamental – escola estadual e municipal
Oscar/SP	Educação Física e Pedagogia	Não	Ensino médio – escola estadual
Raquel/MG	Pedagogia	Não	Ensino médio – escola estadual

Tabela 1: Intérpretes

Iniciamos pela intérprete *Agatha Christie*. No momento do convite para a participação em nossa pesquisa, após a explicação a respeito do estudo e da metodologia que seria usada, a intérprete Agatha escolheu o nome da escritora britânica Agatha Christie para substituir seu nome verdadeiro no texto da tese.. Segundo a intérprete, a justificativa pela escolha do nome é a inteligência dos romances policiais da autora que tinham como

⁴ O PROLIBRAS é um exame nacional oferecido pelo governo brasileiro para atestar fluência em Libras daqueles que trabalharão no ensino da língua de sinais ou na tradução Libras-Língua Portuguesa. Há dois tipos de certificação: Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

característica marcante uma narrativa sedutora e a manutenção do suspense durante o desenrolar das histórias. Como formação, Agatha é formada em Letras-Inglês, não possui certificação PROLIBRAS, mas se considera fluente em Libras. Após a graduação, a intérprete cursou uma especialização *Lato Sensu* em Libras com ênfase em interpretação que, de acordo com Agatha, lhe ofereceu condições de trabalhar como ILS. Em relação à língua inglesa, Agatha afirma ter nível intermediário de fluência na língua. No período em que foi entrevistada, a intérprete trabalhava em uma escola estadual, em Minas Gerais, e atuava nos níveis de ensino fundamental e médio.

A intérprete Dan escolheu o nome do escritor americano Dan Brown justificando que seus livros são interessantes e porque o acha popular. Ela admira a coragem do escritor na escolha de temas polêmicos; os quais, de acordo com a intérprete, transformam-se em livros fascinantes. A intérprete é formada em Educação Física, mas preferiu deixar de lado a carreira como educador físico para se dedicar à carreira de intérprete. Na sua formação específica para ser uma ILS, Dan fez um curso *Lato Sensu* em Interpretação de Libras. A intérprete não possui a certificação PROLIBRAS, mas considera-se fluente em língua de sinais brasileira. Quanto ao conhecimento da língua inglesa, Dan afirmou ter nível intermediário. No momento da entrevista, a intérprete atuava na educação pública estadual, em São Paulo, como intérprete em uma turma do ensino fundamental.

Outro ILS escolheu como nome fictício o nome do escritor Luís de Camões. Sobre a escolha do seu nome fictício, o intérprete disse ter escolhido o escritor português por ser ele o maior escritor da língua portuguesa (LP). Para o ILS, Luís de Camões é o ícone maior da LP. Em sua formação, o intérprete Luís possui diploma de graduação em Letras Português/Inglês, mas optou pela profissão de intérprete de língua de sinais. Além da graduação, ele possui certificação PROLIBRAS. Quanto ao conhecimento da LI, o intérprete afirmou ter nível básico. Na época da entrevista, ele trabalhava em uma escola pública municipal, no estado de São Paulo.

O nome da escritora e tradutora Lya Luft também foi escolhido como nome fictício para uma intérprete. No caso da intérprete Lya, a escolha não foi feita a partir de um gosto pela leitura dos textos da escritora em questão, mas apenas pela sonoridade e gosto pelo nome: Lya. Apesar da escolha aleatória, a intérprete e a escritora têm características em comum: ambas são tradutoras e graduadas em Pedagogia. Em sua formação, a intérprete Lya cursou especialização *Lato Sensu* em Libras e se dedica ao ensino regular de surdos como intérprete no ensino fundamental (segundo ciclo) e como alfabetizadora (séries iniciais). Ela trabalhava em escolas

públicas (uma estadual e outra municipal) e, ainda, como intérprete em um curso superior, no estado de Minas Gerais.

O intérprete Oscar Wilde escolheu o seu nome fictício em homenagem ao escritor e dramaturgo britânico. O intérprete é um grande admirador das peças e textos do autor. Com formação em teatro, o intérprete Oscar, além de ator, é graduado em Educação Física e Pedagogia. Ele também cursou uma especialização *Lato Sensu* em Libras. Oscar não possui certificação de fluência em língua de sinais e, apesar de afirmar se comunicar bem em Libras e ter condições de exercer a profissão de intérprete, ele não se considera fluente o suficiente para conseguir a certificação PROLIBRAS. No período da entrevista, Oscar atuava como intérprete em uma escola pública estadual do estado de São Paulo. Ele interpretava aulas no ensino médio.

A última intérprete da lista escolheu o nome da escritora Raquel de Queiroz para substituir seu nome verdadeiro na pesquisa. A escritora Raquel de Queiroz foi também tradutora, jornalista e primeira mulher a entrar na Academia Brasileira de Letras. Assim como a escritora, a intérprete foi uma das pioneiras do trabalho de interpretação em língua de sinais em sua cidade no estado de Minas Gerais. De acordo com a ILS, ela está na profissão há mais de 20 anos e chegou a ensinar Libras para os surdos quando a língua era proibida na educação pública em sua cidade. Hoje, a intérprete Raquel é conhecida por seu pioneirismo e pela experiência no trabalho de interpretação na cidade. Em sua formação, ela possui graduação em Pedagogia. Além da graduação, Raquel estudou em vários cursos de especialização *Lato Sensu*: especialização em supervisão, especialização em pedagogia em educação inclusiva e especialização em língua de sinais com ênfase em interpretação. A intérprete se considera fluente em Libras, mas não possui certificado de fluência. Quando foi entrevistada, Raquel trabalhava em uma escola pública estadual em Minas Gerais.

As condições de produção: documentos

Além das condições de produção que são os históricos de formação e profissionais de cada intérprete, nesta tese, consideramos como condições de produção os documentos que regem e/ou orientam a profissão e a prática dos ILS no país. Por isso, optamos por analisar discursivamente alguns documentos que, no nosso entendimento, compõem as condições socio-históricas do nosso *corpus* de pesquisa. Sendo assim, escolhemos 3 (três) documentos nacionais: um de orientação da profissão e dois de regulamentação, e 2 (dois) documentos estaduais que regulamentam a contratação do profissional intérprete de língua de sinais nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Nas condições de produção também consideramos o histórico da comunidade surda e da profissão de intérprete como base que auxilia o trabalho de

análise na pesquisa. Portanto, dedicamos um capítulo deste estudo às condições de produção discursiva.

O estudo

Nesta tese, mobilizamos uma proposta de pesquisa apresentada por Coracini (2007, 2010, entre outros). Trata-se da perspectiva discursivo-filosófico-desconstrutivista que articula pontos que se tangenciam nos estudos de três pensadores: Jacques Derrida, Michel Foucault e Jacques Lacan. A proposta mobiliza obras dos três estudiosos, principalmente, nos pontos em que há diálogo filosófico, a saber: a linguagem, o discurso e o sujeito. Embora conservem diferentes noções e os campos distintos de trabalho de cada autor, a desconstrução (Derrida), o discurso (Foucault) e a psicanálise (Lacan), são propostas de (re)leitura do sujeito, assumindo o sujeito como oposto ao estabelecido pela lógica cartesiana. Segundo a lógica cartesiana, o sujeito tem o controle de si e é centrado em sua condição de racional e na linearidade de seus pensamentos e ações. Conforme a proposta discursivo-filosófico-desconstrutivista, o sujeito é descentrado, dividido e compõe ficções sobre si e sobre a sua realidade passando a atribuir sentido, agir e representar a si e ao mundo a partir do que imagina ser o olhar do outro a seu respeito.

De acordo com Da Rosa, Rondelli e Peixoto (2015, p. 254), a perspectiva discursivo-filosófico-desconstrutivista “busca compreender as relações, laços ou práticas sociais que, como tais, implicam a constituição do sujeito no/do discurso e na/pela linguagem”. Neste estudo, estudamos as relações discursivas e práticas sociais dos intérpretes de língua de sinais no contexto da aula de LI da escola regular inclusiva.

Nos três pilares filosóficos mobilizados na perspectiva discursivo-filosófico-desconstrutivista, buscamos conciliar as noções de discurso, sujeito e desconstrução dialogando com a noção de sujeito da psicanálise freudo-lacanianana, o discurso conforme Foucault e a desconstrução dos estudos derridianos. Por se tratar de uma pesquisa sobre a questão da inclusão escolar de surdos, os estudos foucaultianos sobre os (in)formes e a anormalidade permearam toda a análise do *corpus* suturando a análise discursiva da materialidade linguística e as condições de produção do contexto estudado. A desconstrução aconteceu na (re)leitura e no desfiar da trama do *corpus*. A intenção não estava em desfiar-desfazer, mas em prestar atenção aos fios e ao modo como estão envolvidos e tecidos na trama.

O texto

A tese está dividida em 4 (quatro) capítulos além da introdução e da conclusão. A divisão de capítulos tem como objetivo organizar as condições de produção discursivas, as noções e filosofias mobilizadas para o estudo e a análise *corpus*.

No primeiro capítulo, apresentaremos um breve histórico da educação dos surdos e da profissão de ILS, bem como a análise discursiva dos documentos que regulamentam e orientam a profissão do intérprete no Brasil e nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Os históricos e a análise dos documentos foram necessários porque constituem as condições de produção discursiva da profissão. Sem a análise desses textos, não seria possível proceder a análise do *corpus*.

No segundo capítulo, o conceito de língua e suas implicações teóricas foram discutidos para problematizar o ensino, o governo do fonocentrismo e as modalidades linguísticas. Neste mesmo capítulo, após as considerações sobre o conceito de língua, apresentamos a problematização do conceito de interpretação e tradução. A problematização das noções de língua e de tradução-intepretação são necessárias para a análise das representações acerca do que é interpretação e acerca das línguas que estão envolvidas no contexto da aula de LI.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas noções importantes para a análise discursivo-filosófico-desconstrutivista e tecemos algumas considerações sobre o percurso filosófico-metodológico da pesquisa.

No capítulo IV, enfim, temos o resultado da análise do nosso corpus de pesquisa. A análise foi dividida de acordo com as representações encontradas na materialidade linguística: sobre a formação do intérprete e sobre a interpretação da e na aula de LI.

CAPÍTULO I - Na história e nos documentos

Neste capítulo, tecemos algumas considerações sobre o percurso da profissão do intérprete de língua de sinais (ILS) até os dias atuais. Contudo, não traçamos uma marca do ponto de origem da profissão, apenas elencamos fatos da história e da profissão que nos ajudaram a interpretar o momento atual e o *corpus* da nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos um breve histórico sobre a tradução/interpretação como profissão. Em seguida, a interpretação da língua de sinais será discutida através da história da língua de sinais e da educação de surdos (ES). Logo após, apresentaremos a análise de alguns documentos que nos auxiliaram na análise discursivo-filosófico-desconstrutivista do nosso *corpus*. Os documentos⁵ (DO) apresentados em nosso trabalho são documentos, decretos, leis e resoluções publicados pelo governo brasileiro e, em releituras, pelos governos dos estados de Minas Gerais e São Paulo. Os DO foram escolhidos de acordo com os documentos citados pelos responsáveis pelo gerenciamento da inclusão educacional nas escolas visitadas para as entrevistas de nossos participantes de pesquisa. Os textos eram usados pelos coordenadores/secretários/supervisores como justificativas para a contratação do ILS e/ou para explicar como a interpretação acontecia na instituição. O DO era mencionado como justificativa sem maiores explicações ou argumentos, apenas como citação da demanda oficial, como lei e obrigação.

Os momentos da história que citamos no nosso trajeto até os dias atuais são vistos em nosso trabalho como acontecimentos porque apresentam movimentos inesperados de ruptura e mudança nas sociedades e, de forma especial, na educação de surdos. Segundo Foucault ([1969] 2009), o acontecimento está relacionado a discursividades, a práticas históricas e, ao mesmo tempo, a atualidades. Os discursos conectam passado e presente nas regularidades discursivas. Essa conexão na materialidade dos discursos é efeito de memórias e fragmentos discursivos do passado que se atualizam constantemente instaurando novas regularidades, rupturas, deslocamentos e singularidades. Dessa forma, a história é concebida como a soma de acontecimentos, considerando a palavra soma como algo que se une, mas sem a linearidade cronológica ou de perspectiva única e produtora de um fim idealizado, único,

⁵ Para organizarmos nosso texto, os excertos dos DO serão apresentados antecidos pelas letras “DOC” seguidas pelo número que indica a ordem do documento na tabela 2 (ex.: DOC1) e pelo número que representa a ordem do(s) excerto(s) analisado(s) em cada documento (ex.: DOC1-01). Optamos por analisar os documentos obedecendo à ordem cronológica das publicações, iniciando pelo documento publicado em 2004. Os textos também foram organizados para que a análise contemple primeiramente os documentos nacionais e, em seguida, os documentos estaduais. A organização dos documentos da forma descrita foi necessária para analisar repetições, contradições, atualizações e possíveis deslocamentos nas formas de representação acerca do intérprete de língua de sinais.

consequência final sem possibilidade de desvio. A história deixa-se tecer por discursividades, estratégias e práticas subjetivas que constituem o presente sem que esse seja compreendido como resultado final. Assim, as discursividades da/na história nos interessam na medida em que trazem junto delas o próprio sujeito. As subjetividades estão nos acontecimentos discursivos, nas rupturas, nos desvios, nas descontinuidades, nas condições socio-culturais e, por isso, a história se afasta da concepção de linearidade. As regularidades e condições de produção do discurso são importantes em nosso estudo e justificam a opção de trazer alguns traços passados da profissão do ILS.

Ainda sobre a impossibilidade de ver a história linearmente, na obra *A Ordem do Discurso*, Foucault ([1971] 2010, p. 56) afirma que a história, há tempos, não tem como objetivo buscar causas e efeitos nos fatos, na ilusão de um todo homogêneo e contido em um só fio de hierarquias que vão culminar em um devir. A história caminha entre discursos cruzados, diversidades, dispersões e rupturas que, nas regularidades dos percursos, podem deixar margens para que se vejam, nas contingências, as condições de produção dos acontecimentos discursivos. Segundo o autor, o discurso pode ser analisado nas “regularidades, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação”, nas cesuras que compõem o acontecimento e permitem que as posições e funções revelem a impossibilidade de marcar unidades puras como o instante e o sujeito.

Para fomentar as discussões e contribuir para a reflexão sobre a complexa atividade do ILS, sua formação e prática, que é o objetivo maior de nosso estudo, lançamos olhares para o passado sem a preocupação com a origem, mas interpretando os passos para problematizar a situação atual do profissional. Neste capítulo, inicialmente, tradução e interpretação são usadas como sinônimos. Mais adiante, veremos a tentativa de separação das atividades de tradutor e intérprete nos próprios passos da história da profissão.

No percurso histórico da tradução, podemos citar exemplos que remetem às primeiras sociedades. Por exemplo, os hieróglifos do terceiro milênio antes de Cristo apresentavam a tradução do momento ou registros das atividades humanas sobre o contexto da época. Na Grécia Antiga e no Império Romano, as sociedades contavam com pessoas que poderiam facilitar o entendimento entre sujeitos e comunidades de diferentes línguas com a atividade de tradução. Outro exemplo aconteceu nas caravanas trazidas para as Américas por Colombo. Nelas, havia a presença de intérpretes de línguas como o árabe e o hebraico. Nas incertezas sobre o que seria encontrado, os tradutores funcionavam como um recurso que poderia auxiliar os europeus nas viagens. Enfim, em vários momentos do passado, a atuação de

um mediador para a tradução foi sendo registrada nos contatos entre as sociedades, de forma mais intensa, principalmente, nos momentos de guerra (LACERDA, 2013; PAGURA, 2003).

Para seguir com o traçado histórico sobre a tradução, na Bíblia, encontramos na Epístola aos Coríntios, a orientação de Paulo: “Alguns desejam falar em línguas? Que o façam em turnos de duas ou, no máximo três pessoas, e cada uma falando por sua vez; e que alguém interprete” (I Cor, 14, 27). Nas orientações do Apóstolo Paulo, quem deseja falar línguas somente pode fazê-lo na garantia da presença de um intérprete para que haja entendimento entre as pessoas. É interessante notar que o apóstolo também orienta como pode ser feito o trabalho de interpretação. Sua sugestão é o que hoje é conhecido como tradução consecutiva (*cada uma falando por sua vez*). Geralmente, a tradução estava acompanhada da ilusão de inteireza, linearidade e garantia de fidelidade no ato de traduzir. Percebia-se a tradução como transferência ideal e total do significado de uma língua para outra.

Em vários trechos do nosso *corpus* e dos DO, que veremos ao longo do texto da nossa pesquisa, a tradução é vista como um processo linear de substituição de signos linguísticos de uma língua por correspondentes em outra(s) língua(s). Como na citação bíblica e em outros exemplos que apresentaremos, falar outras línguas se torna uma atividade válida somente na presença de alguém que traduza e que “garanta” a compreensão. O tradutor passa a ser um selo que atesta a compreensão para os que dele dependem, como se o profissional pudesse certificar como válida a leitura alheia sem qualquer interferência do sujeito naquilo que é entendido, interpretado.

No histórico da tradução, os intérpretes eram colaboradores da divulgação de religiões e de modos de pensar e viver das sociedades. Os hermeneutas, na Antiguidade, ocupavam-se com a missão de traduzir a mensagem divina para os homens através da oratória e também de textos. Apesar disso, geralmente, os intérpretes eram mencionados raras vezes nos registros históricos. De acordo com Andréia Rosa (2003), a falta de maiores registros, provavelmente, aconteceu por causa da posição social de muitos intérpretes. Segundo a autora, os intérpretes eram, quase sempre, pessoas de baixo ou nenhum prestígio social: mestiços, mulheres, escravos, cristãos, judeus, etc. Outra forte marca da profissão foi o apelo da atividade de interpretação ligada ao voluntariado. Muitos intérpretes atuavam como auxiliares de negociações econômicas, políticas ou pregações religiosas nos seus momentos de folga ou como atividade solidária para com os mais fracos ou desfavorecidos. Em outros momentos, a tradução também ocorria na relação com escravos e com deficientes (como exemplo, os intérpretes familiares dos surdos), de forma voluntária ou como obrigação não remunerada. Nesse percurso, a imagem de intérpretes como voluntários, solidários e auxiliares esporádicos

dificultou a estruturação da profissão. Por muito tempo, a atividade de tradução/interpretação foi vista como complementar de quem tivesse conhecimento de duas ou mais línguas, atividade esporádica e, frequentemente, voluntária ou obrigatória, mas sem remuneração.

A situação social do intérprete começa a ter melhorias e maior aceitação como profissão quando se torna uma necessidade social a partir da Revolução Industrial. A economia mundial e o uso da máquina na indústria começam a favorecer o intercâmbio profissional e de conhecimentos. Os intérpretes são solicitados em determinadas situações para a negociação comercial e, também, para a divulgação do conhecimento. Esse foi, sem dúvida, um período importante, mas de pequena expressão se comparado ao período das grandes guerras mundiais. As guerras geraram um grande crescimento da demanda por tradução/interpretação. Com isso, também aconteceu um número maior de registros históricos sobre a presença de intérpretes e, possivelmente, o início das discussões sobre como estruturar a profissão para que os profissionais pudessem atuar em diversos cenários da sociedade em guerra e em produção. Dessa forma, a valorização profissional aconteceu na medida em que a economia, as diferenças de poder e capital se (trans)formavam na sociedade.

Nas transformações histórico-sociais, o imbricamento de vários discursos (sociais, econômicos, políticos, entre outros), no momento das guerras e da produção industrial, deslocou a imagem do profissional intérprete. O profissional pôde, então, vislumbrar melhores condições de remuneração e trabalho. Porém, a formação profissional estava resumida ao conhecimento linguístico das línguas de tradução.

Foi durante a Primeira Guerra Mundial que registros, mais próximos aos que conhecemos hoje, da atuação de profissionais intérpretes com mais detalhes sobre a prática de tradução revelaram alguns traços sobre a formação e a atividade do profissional. A língua francesa foi usada como língua de negociações internacionais e considerada a língua diplomática até muito tempo após o início da Revolução Industrial (por exemplo, foi a língua oficial do Congresso de Viena, 1814-1815), mas, com a entrada dos Estados Unidos na guerra, surgiu a necessidade da presença de intérpretes nas negociações para atuarem nas traduções do par linguístico francês-inglês (PAGURA, 2003). Logo após o fim da Primeira Guerra, ficou conhecido o intérprete Paul Mantoux, francês, professor do University College na Inglaterra, que atuou na interpretação das conferências para a negociação do Tratado de Versalhes. Paul Mantoux ajudou a projetar a imagem do intérprete como figura importante nas relações internacionais.

As línguas francesa e inglesa foram adotadas como línguas diplomáticas pela Liga das Nações, na Suíça, durante o intervalo entre as duas grandes guerras. Porém, com a criação

da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a necessidade de intérpretes para outras línguas foi surgindo e evoluindo com o tempo. No fim da Segunda Guerra, no julgamento de Nuremberg, durante o julgamento dos criminosos de guerra, foram solicitados intérpretes que atuassem na tradução de quatro línguas: francês, inglês, alemão e russo. Havia também a necessidade de não prolongar os julgamentos mais do que deveriam para que os trabalhos acontecessem dentro de um menor tempo; foram, então, convocados intérpretes que já atuavam nas negociações de guerra e muitas pessoas sem experiência alguma com tradução/interpretação, mas com admirável conhecimento linguístico nas línguas citadas. Após a convocação, os intérpretes passaram por um treinamento para usar as primeiras cabines de tradução simultânea e aparelhos necessários (PAGURA, 2003). Além do treinamento para o uso das tecnologias da época, a contratação de intérpretes estava condicionada ao conhecimento das línguas sem qualquer outro tipo de capacitação e/ou estudo linguístico. Nos dias de hoje, percebemos que esse tipo de contratação continua sendo feito e validado até mesmo por documentos que regulamentam a profissão. Discutiremos sobre isso mais adiante, neste capítulo.

Continuando, na década de 40 do século passado, foi criada a Associação Internacional de Intérpretes de Conferência (AIIC) que tinha como objetivo ser referência, elaborar critérios e determinar formas de atuação para os intérpretes no mundo inteiro. Nessa época, a profissão do intérprete era vista, geralmente, com possibilidades de atuação na economia, na academia (nas universidades e instituições filiadas a elas) e em outras atividades sociais. O intérprete educacional (fora do ensino superior), embora estivesse presente em diversas sociedades e por motivos variados, não fazia parte das preocupações no que dizia respeito à estruturação da carreira de intérprete. Nesse mesmo período, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) que exigiu um maior número de pessoas para a atividade de interpretação nas conferências e demais encontros internacionais. Com o surgimento da ONU, a presença de falantes de outras línguas exigia que as atividades de interpretação contemplassem outras línguas além do inglês e do francês. (PAGURA, 2003). Embora a demanda de atuação de intérpretes tenha aumentado, a formação do profissional continuava ligada, na maioria das vezes, ao conhecimento da língua e ao uso de equipamento para tradução simultânea. Havia poucos centros que se preocupavam em formar o profissional de forma mais estruturada, para além do conhecimento das línguas. Segundo Lacerda (2013), a formação dos intérpretes acontecia “na e pela prática”. De acordo com a autora, a primeira escola voltada para a formação do intérprete foi a Universidade de Genebra em 1941. Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, foi inaugurada a Divisão de Interpretação e Tradução de Georgetown. Pouco

tempo depois, em 1956, na Sorbonne, em Paris, ganhou fama a figura de Danica Seleskovitch que criou um curso universitário, ainda hoje vigente, desvinculando a formação de intérpretes do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No Brasil, a preocupação com a formação de intérpretes/tradutores apareceu com maior expressão na década de 80 (século XX) com a inauguração de cursos como os da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Associação Alumni e Faculdade Ibero-Americana (UNIBERO), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), as três últimas em São Paulo. O número de trabalhos de pesquisa (dissertações, teses e outros) no país também cresceu progressivamente a partir desse período. Com frequência, os trabalhos e pesquisas se ocupam com as situações de interpretação de línguas orais e traduções de textos escritos. Os estudos sobre a interpretação envolvendo línguas de sinais e línguas orais ainda são poucos. Há carência de estudos que contemplem a situação do ILS também.

Seguindo os nossos objetivos de estudo, interessa-nos tecer o percurso do intérprete também no contexto da Educação de Surdos (ES). Há algumas peculiaridades na prática e na formação do ILS, como as diferentes modalidades das línguas com as quais o intérprete trabalha, o tardio reconhecimento da língua de sinais como língua e a história de in(ex)clusão das pessoas surdas na sociedade. A travessia passado-presente do ILS será discutida no próximo item.

1.1 O intérprete do passado até o momento

A história do ILS está inserida na história da surdez. Os passos do ILS são marcados não só pelo silêncio dos surdos, mas pela sombra da exclusão social e pela história da margem social. No contexto da educação, o intérprete participa da inclusão de estudantes surdos e, frequentemente, é apontado como via única para que a inclusão aconteça. Em relação ao ensino de língua estrangeira, Brito (2010) apontou, em sua pesquisa com professores que trabalham na educação inclusiva de alunos surdos, que professores participantes da sua pesquisa creditavam a imagem de solução para o ensino da LI ao intérprete. O ILS seria o meio para que o ensino da língua fosse possível para os alunos surdos. De acordo com a autora, o ILS é visto, no dizer dos professores, como estratégia de normalização, de correção da surdez do aluno. Na obra *Os Anormais*, Foucault ([1974-1975] 2001) apresenta a normalização como a forma e o objetivo de uma relação de poder. O autor aponta que, na sociedade do século XIX, foi possível perceber três tipos de anormais: o monstro, o sujeito a corrigir e o onanista. Embora o autor reconheça a existência dos três tipos de anormais no âmbito socio-jurídico, defende a ideia de que os traços

de um e de outro são móveis, em muitos momentos se misturam e não representam limites fixos, mas relações de poder e investimento de poder/saber vindos das diversas instituições que se ocupam da normalização. Assim, a separação é apenas uma forma de referência aos sistemas de poder/saber envolvidos nas relações sociais.

Essas instâncias de poder não são, é claro, independentes umas das outras, mas não obedecem ao mesmo tipo de funcionamento. Não existe, para reuni-las, uma mesma tecnologia de poder que asseguraria o funcionamento coerente delas. E é nessa medida, acredito eu, que podemos encontrar, separadas umas das outras, essas três figuras. Do mesmo modo, as instâncias de saber a que elas se referem também são separadas. (FOUCAULT, [1974-1975] 2001, p. 77).

Para explicar os três tipos de anormais, Foucault nomeia como monstro aquele que está relacionado ao que é contra a ordem natural, do gênero, das espécies, enfim, contra o que é considerado como a norma da natureza. O sujeito a corrigir está relacionado ao “saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões” (FOUCAULT, [1974-1975] 2001, p. 77). O onanista, por sua vez, está envolvido no saber da biologia da sexualidade, do corpo. Das três figuras descritas por Foucault, vemos o surdo representado, na maioria das vezes, como o sujeito a corrigir e, por vezes, como o monstro, aquele que contraria a regra da natureza ouvinte. Porém, a representação do surdo como sujeito a corrigir torna-se mais expressiva, uma vez que esse sujeito é disposto sob a tutela de instituições que procuram técnicas e desenvolvem saberes para retificá-lo e corrigi-lo, como no exemplo da educação inclusiva.

A noção de normalização discutida no texto de Foucault ([1974-1975] 2001) foi buscada no texto de George Canguilhem ([1966] 2009) sobre o normal e o patológico. Segundo Canguilhem, a *norma* é um conceito escolástico e o *normal* é um conceito popular, cósmico. O termo *normal* se popularizou porque atingiu a sensibilidade do povo que percebia a sua situação diante das regras mantidas na sociedade. “O próprio termo “normal” passou para a língua popular e nela se naturalizou a partir de vocabulários específicos de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária” (CANGUILHEM, [1966] 2009, p. 199) (aspas do autor). No século XIX, o termo *normal* passou a designar um protótipo educacional e orgânico e estava relacionado à tarefa de propor reformas na pedagogia, no ambiente hospitalar e também na política de controle populacional. Para o autor, diante do contexto da reforma, a normalização surge como forma de reter e racionalizar algo perturbador que distorce a harmonia que se quer instaurada na sociedade em geral. Para descrever o que se entende por “normalizar”, escrevendo sobre a Europa no século XIX, Canguilhem ([1966] 2009, p. 201) explica que

“normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam em relação à exigência, como um determinado hostil, mais ainda que estranho”.

A normalização não tem valor de retificação na sociedade, mas de busca pela retificação, porque a mesma é sempre tentativa. A prática (política, pedagógica, hospitalar, social, etc.) da normalização expressa, ao mesmo tempo, a necessidade de controlar e de racionalizar tudo o que não corresponde ao que a norma implica como regra. Dessa forma, a desobediência à normalidade resulta em perda do valor de existir de alguém ou de algo. Porém, aquilo que é hostil e estranho sempre escapa ao controle da norma porque não é calculável nem exterior ao que compõe a norma; é estranho, mas constituinte da regra. Então, não acessamos os termos normal e anormal como dicotomia, mas como constituintes da mesma sociedade. Um termo constitui o outro e vice-versa.

Nesse sentido, o normal e a normalidade são frutos de um cálculo (ou a ilusão de um cálculo) que decide o que é normal na escola, na indústria, na fisiologia, etc. As reformas citadas por Canguilhem ([1966] 2009) são imagens da busca pela normalização pedagógica e pela normalização econômica, ambas em busca de completude e perfeição. Sendo assim, a normalidade busca alcançar a completude, a inteireza e pureza de um sujeito (e sua sociedade) que se acredita cartesiano, consciente, dono de si e racional. Trata-se do sujeito do cogito, de Descartes, sujeito do pensamento racional e lógico. De acordo com essa representação de sujeito, surge a exigência do cálculo, das precisões e medições sem falha. Para a concepção de sujeito cartesiano, a sociedade, os cálculos, a medida, a indústria e a economia devem estar em total harmonia. Logo, o normal é estabelecido pela ordem das precisões, sejam elas pedagógicas, econômicas, políticas, mecânicas, fisiológicas ou outras.

Em relação à educação inclusiva de alunos surdos, ou outros contextos de in(ex)clusão, a normalidade educacional se estabelece na norma dos ouvintes que se apresentam, nas relações sociais, como aqueles que detêm o poder-saber para se colocarem como referência e classificar os demais sujeitos. Na classificação dos sujeitos, técnicas para ordenar e normalizar os ambientes educacionais são elaboradas e justificadas com base no que se postula como regra na sociedade. Como os discursos se movimentam na e pela história, a normalização está em constante tensão e re-elaboração. Possivelmente, Canguilhem atribuiu as qualidades de polêmico e dinâmico ao conceito de norma por ver, na movimentação social, temporal e cultural, os deslocamentos do que é ser normal e da norma. Se, para Canguilhem ([1966] 2009), a normalização é um traçado dinâmico e polêmico da instituição e do controle populacional em qualquer sociedade, para Foucault ([1974-1975] 2001), as relações de poder acrescentam outra questão à noção de normalidade e normalização.

Segundo Foucault, o conceito de norma não é polêmico, mas é político, pois:

[a] norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, [1974-1975] 2001, p. 62).

Foucault, na leitura do texto de Canguilhem ([1966] 2009), não atribui a qualidade de polêmico ao processo de normalização porque a norma institui a regra e apresenta relações de poder que traçam formas de controle a partir de um valor de verdade atribuído à normalidade, o que não qualifica a polêmica, mas qualifica a ordem (mesmo que seja apenas a expectativa de se obter a ordem).

Diante do que Foucault ([1974-1975] 2001) apresenta sobre a norma, a inclusão educacional pode ser vista como uma técnica positiva para a normatização e regulação do ambiente escolar e, também, da sociedade. A educação inclusiva de alunos surdos como intervenção positiva e princípio de correção (do sujeito a corrigir) é uma das possibilidades de efeito de sentido trazidas nas leis e na forma de fazer a inclusão no Brasil e em outros países que estão dentro do acordo “Educação para Todos” da UNESCO (2001). O documento “Arquivo Aberto da UNESCO” (2001) prevê que a educação aconteça em conjunto para diminuir as diferenças e ampliar a união e as condições de vida e educação de todos. A intervenção proposta no documento tem justificativas educacionais: as crianças juntas podem trazer benefícios para todos e gerar a igualdade de oportunidades profissionais e crescimento pessoal. Como justificativas sociais, citem-se: mudar atitudes em relação às diferenças e diminuir o preconceito, promovendo a igualdade social; e, como justificativa econômica, é mais barato ter um sistema que dê conta de administrar todas as diferenças de uma só vez e em só espaço do que manter espaços diferentes para situações diferentes. A concepção de normalidade está presente na descrição do que se tem como ideal: diminuição das diferenças e igualdade de serviços, mas as implicações políticas, econômicas e educacionais podem ser vistas como semelhantes às que foram propostas na Europa, no século XIX, para lidar com o hostil/estranho. Ou seja, normalizar significa estar de acordo com as existências que são desejadas dentro da imagem de normalidade que, no momento, é vigente, de acordo com as sociedades, culturas e políticas que atuam no acordo da Educação para Todos.

Na questão do atendimento educacional dos alunos surdos, a referência da norma está (também) na referência da língua. Os surdos têm uma língua de modalidade espaço-visual, diferente da modalidade oral da língua da maioria ouvinte. O espaço de construção de um ambiente normalizador na ES e ouvintes foi desenhado no contexto escolar para propor simetria

e logística para que as línguas “funcionem” no processo de ensino-aprendizagem; em outras palavras, o conjunto professor, aluno surdo e intérprete foi desenhado como solução da educação de surdos. A língua de referência é a língua oral e a estratégia oferecida para que o surdo acesse o ensino é a presença de um intérprete.

No que diz respeito ao intérprete, além do percurso profissional da carreira, apresentado no início deste capítulo, a travessia histórica do ILS tem algumas singularidades. Como exemplo de singularidade, o ILS acompanha a história da surdez e da língua de sinais, estando conectado a outros aspectos além das guerras e da economia, mas também a esses. Na maior parte do tempo, o percurso do ILS foi construído à margem da sociedade e da própria profissão de intérprete. Isso se deve à exclusão do surdo da sociedade e do tratamento dado à diferença fisiológica e linguística desse sujeito.

Para entender as particularidades da profissão, apresentamos de forma breve a história da surdez. Na Antiguidade, na Grécia e no Egito, o surdo era visto como aberração ou como ser não-humano. Nessa época, muitos surdos foram executados e seus familiares punidos por trazerem ao mundo seres que ameaçavam a humanidade com suas de-formações (VIZIM, 2003; COSTA, 2010). Na Grécia, todo sujeito que não se enquadrasse no padrão grego de força, beleza, perfeição das funções corporais e intelectuais era condenado ao exílio ou à eliminação. Então, aqueles julgados como incompletos eram expostos em praça pública e eliminados para dar demonstração de que a sociedade deveria se manter “pura”. De forma parecida, os Romanos, de acordo com o Código de Justiniano, também tentavam manter a “normalidade” da civilização exilando os surdos e não lhes permitindo a educação e o desenvolvimento social. Com o passar do tempo, o surdo começou a ser aceito no contexto da sociedade, mas ainda de forma excludente. No período de 2000 a 1500 anos antes de Cristo, por exemplo, os judeus julgavam que os surdos tinham direito à vida, mas os excluíaam do direito à educação. O mesmo aconteceu na Grécia (384 a.C.): tempos depois, a sociedade passou a aceitar o surdo, concedendo-lhe direito à vida, mas o considerava incapaz de desenvolver qualquer saber (VIZIM, 2003; COSTA, 2010).

O que temos na história é que a deficiência sempre causou estranheza na sociedade, não somente na Antiguidade, mas também nos dias atuais. A produção de sentidos a partir do que é deficiência para a sociedade passou por deslocamentos e (trans)formou/(trans)forma as práticas de in(ex)clusão social. De acordo com Sawaia (2008, p. 9), a exclusão é um processo complexo “com dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela”. A exclusão não é

um estado ou uma coisa estruturada e possível de ser demarcada com limites. Ela é fruto das relações de poder, do funcionamento social, das relações entre os sujeitos e os outros.

A surdez, a cegueira ou qualquer outra forma de nomeação da diferença faz surgir a noção de deficiência. O próprio termo d-eficiência possibilita o efeito de sentido de algo ou alguém incapaz, não eficiente. Lobo (2008) afirma que o valor do termo “deficiência” surge da objetificação da matéria, da necessidade de nomear e reter os significados de algo que está historicizado: a diferença. Assim afirma a autora: “Tome-se a deficiência, por exemplo, ela só passou a existir mediante uma prática que a objetivou a um discurso que a nomeou” (LOBO, 2008, p. 21). São as relações de poder e as formas culturais e sociais de cada época que nomeiam e classificam o que é a deficiência e como tratá-la na sociedade. Os sujeitos surdos passaram por vários julgamentos e nomeações na história, circularam (e ainda circulam) em meio a discursos de caridade e exclusão. Poderíamos dizer que ora eram vistos de forma caridosa, ora como sujeitos que deveriam ficar à margem da sociedade, mas os dizeres sempre estão imbricados, juntos e tensos nas relações sociais de inclusão. Há sempre *in(ex)clusão*.

Ainda no decorrer da história, os surdos foram vistos, na Idade Média, como loucos e eram adotados por instituições religiosas, como os mosteiros. De acordo com Costa (2010), citando Reily (2007), os mosteiros eram dedicados à vida de silêncio e responsáveis por cópias de livros religiosos e clássicos. Na acolhida dos surdos, para que tivessem atividade e alguma comunicação no convívio do mosteiro, os monges desenvolveram formas de comunicação gestual com os surdos que correspondiam às letras do alfabeto para que esses os auxiliassem na conferência das cópias dos livros. Esse fato, possivelmente, auxiliou os estudos futuros sobre a possibilidade de uma língua gestual e sobre a ES. A possibilidade de ver o desenvolvimento pedagógico dos surdos ressignificava a diferença e o entendimento da mesma.

Entre os séculos XVI e XIX, alguns educadores se dedicaram ao ensino de surdos (geralmente, filhos da nobreza), mas de forma privada e sem uma organização educacional mais elaborada. Entre eles, um dos nomes mais expressivos foi o do abade Charles-Michel de L'Épée. O abade foi o responsável pela fundação do primeiro instituto para surdos na França. L'Épée foi exemplo para outros educadores e para a fundação de outros institutos em diferentes países (MOURA, 2000). Apesar da fundação das escolas e de um maior interesse pela educação de surdos, em 1880, em Milão, no Iº Congresso Mundial de Professores Surdos, a língua de sinais foi considerada como algo negativo para a educação e o oralismo foi, então, considerado a prática mais adequada para a educação de pessoas surdas. Esse fato adiou avanços na educação e, também, o reconhecimento da língua de sinais como língua propriamente dita.

Entre as várias fases da história, possibilidades de registros e suas interpretações, os surdos tiveram a sua língua reconhecida como mero instrumento de comunicação, depois, como linguagem e, finalmente, como língua em meados do século XX. Até o reconhecimento da língua, aconteceram proibições e intervenções para que o surdo fosse oralizado e pudesse comunicar com os ouvintes de forma oral, como padrão estabelecido pela maioria ouvinte. Conforme a língua de sinais ganhava aceitação e conhecimento, a figura do ILS se apresentava como auxílio para o convívio social entre surdos e ouvintes. O ILS começou a acompanhar o surdo, provavelmente, no momento em que a sociedade aceitou a condição de humanidade na surdez. Durante o período da Revolução Industrial, quando os intérpretes se tornaram mais ativos na sociedade e alcançaram algum reconhecimento na tradução e nos serviços prestados, como vimos no início desse capítulo, o ILS também era requisitado para o trabalho na indústria. Como as cidades estavam crescendo e a força de trabalho crescia na mesma proporção, a diferença/deficiência foi resignificada e passou a ser aceita em atividades da indústria que eram julgadas como compatíveis com a diferença apresentada. A integração aconteceu graças à intervenção de instituições religiosas, educacionais e sociais que tentavam mediar as relações entre a comunidade surda e ouvinte com o objetivo de promover a inclusão social (MASUTTI; SANTOS, 2008).

As pessoas surdas entraram no mercado de trabalho da época industrial, solidariamente auxiliadas por parentes que conseguiam se comunicar usando gestos e expressões faciais. Porém, o trabalho desses ILS não era remunerado como o dos demais intérpretes que atuavam na época, pois, a interpretação era vista como trabalho voluntário e solidário para ajudá-los. A atuação do ILS como trabalho solidário acompanha o ILS até o momento atual e continua, no decorrer do tempo, provocando o efeito de assistencialismo para a atividade profissional da tradução no contexto da surdez. Sobre a atuação dos intérpretes no momento da Revolução Industrial, Rodriguez aponta que

estes ‘intérpretes’ trabalhavam para o bem da comunidade surda sem receber nenhum pagamento em troca. Suas funções ultrapassavam, de certa forma, as próprias funções do profissional da interpretação tal como é entendida hoje em dia, já que, na maioria dos casos, atuavam também como guias ou assistentes, aconselhando e apoiando as pessoas surdas (RODRIGUEZ, 2001, p.18)⁶ (aspas da autora).

⁶ Tradução nossa para: *Estos ‘intérpretes’ trabajaban para el bien de la comunidad sin recibir ningún pago a cambio. Sus funciones sobrepasaban en cierta medida las propias Del Profesional de la interpretación tal y como se entienden hoy en día, ya que la mayoría de los casos actuaban también como guías o asistentes, aconsejando y apoyando a las personas sordas* (RODRIGUEZ, 2001, p. 18) (aspas da autora).

O caráter solidário atribuído à atividade do ILS prejudicou a estruturação da carreira e a formação do profissional até o momento presente. A representação de atividade voluntária e de fundo assistencialista pode ser interpretada como fator de distanciamento entre os intérpretes de línguas orais e os intérpretes de línguas de sinais.

Como vimos anteriormente sobre a profissão de intérprete, os primeiros profissionais conseguiram alguma estruturação da carreira e formas de organização em associações e cursos, ainda no período das grandes guerras mundiais, e a remuneração foi uma conquista ainda anterior a esse período. Os ILS iniciaram os primeiros passos no processo de reconhecimento e estruturação da carreira só recentemente e a formação profissional ainda é confusa. Como exemplo disso, em 1996, a AIIC (Associação Internacional de Intérpretes de Conferência), citada anteriormente, comemorou 50 anos de sua atuação na divulgação e luta pelos direitos dos intérpretes no mundo inteiro, mas somente recebeu o primeiro membro intérprete de uma língua de sinais em primeiro de abril de 2014, quase 60 anos após a fundação da associação. Maya de Wit, uma europeia, foi a primeira ILS a se inscrever na AIIC⁷ (AIIC, 2014). Se pensarmos em outras distinções feitas entre intérpretes de línguas orais e intérpretes de língua de sinais, podemos ver o distanciamento entre uns e outros a partir da própria nomenclatura profissional: a uns nomeiam-se intérpretes e o nome é suficiente; aos outros nomeiam-se intérprete de língua de sinais, porque há algo que marca neles a diferença da língua.

Além da falta de uma organização política e trabalhista da profissão, entre problemas de formação e de estruturação profissional, o ILS também sofreu com as mudanças na ES. Durante muito tempo, o oralismo foi dominante na ES e a língua de sinais foi proibida na tentativa de estabelecer a oralização dos surdos como prática obrigatória. “O oralismo tinha como argumentação aparente a necessidade de humanização do surdo, mas [...], na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores, que visavam o lucro e o prestígio social” (MOURA, 2000, p. 22). O prestígio e o lucro eram considerados como premiação para aqueles que conseguissem oralizar os surdos e inseri-los entre os ouvintes, na sociedade e na educação.

No final do século XIX, sob a orientação da corrente do oralismo, o surdo deveria aprender a leitura labial para entender o que diziam seus professores. Foi assim que surgiu o cargo de professor repetidor na ES para desenvolver a habilidade de ler os lábios. Em 1873, no Brasil, no Instituto Nacional de Surdos (INES), foi estabelecida a função do professor repetidor que deveria repetir, com exatidão, a instrução de outro professor, que seria o titular de alguma

⁷ Disponível em: <http://aiic.net/page/6866/aiic-s-first-sign-language-member-maya-de-wit/lang/1>. Acesso em: mai 2015.

disciplina, e, em seguida, repetir a lição para os surdos de forma que esses pudessem observar os movimentos dos lábios e aprender as configurações dos lábios e da língua. O professor repetidor tinha também a função de “desmutização” do surdo (COSTA, 2010, p. 30). Com o tempo e a instrução do professor repetidor, era esperado que os surdos começassem a “falar” como os ouvintes e a ler os lábios com destreza e precisão. Porém, no INES, em 1914, após relatórios que mostravam o fracasso do oralismo, a função do professor repetidor foi extinta por não alcançar o objetivo do cargo.

Uma das leituras possíveis da atuação do professor repetidor é ver nele representada a imagem de um intérprete de línguas orais. Nessa época, geralmente, o ILS atuava como voluntário, não tinha direito ao *status* de trabalhador nem mesmo à remuneração pela tradução feita. A falta de legitimação das línguas de sinais também tornava ilegítima a atividade de interpretação que envolvesse essas línguas. Porém, nem mesmo o fato de impor a língua oral à comunidade surda durante as práticas de ensino anulou a necessidade de um intérprete entre surdos e ouvintes. Além disso, podemos perceber, entre outros sentidos possíveis, a prática da tradução como mera repetição do que é dito pelo outro. Outra representação possível é a representação do intérprete como repetidor, mero transferidor da mensagem.

A situação do intérprete começa a ganhar organização após o reconhecimento da língua de sinais. Em meados do século XX, nos Estados Unidos, Willian Stokoe, um linguista da Gallaudet College, iniciou uma pesquisa sobre a língua de sinais americana junto a seu grupo de estudos. Na conclusão do seu trabalho, o pesquisador reconheceu a língua de sinais como sistema linguístico legítimo, genuíno e natural da comunidade surda. Foi, então, reconhecida a língua de sinais americana (*American Sign Language – ASL*) (LODI, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004). Assim, o trabalho do ILS foi legitimado na aceitação da língua e, a partir de então, pôde ser estruturado. Logo após o reconhecimento da língua de sinais, em 1964, nos Estados Unidos, organizou-se a categoria profissional dos ILS. A partir de então, naquele país, criou-se um registro para esse profissional que lhe dava acesso a cursos, formações, etc. Nessa mesma época, a categoria criou um código de ética (MASUTTI; SANTOS, 2008), que foi referência para outros países, inclusive para o Brasil (que só reconheceu a língua de sinais no fim do século XX).

No Brasil, a profissão do ILS foi tópico de movimentos da comunidade surda e de pesquisadores da educação e da linguística que iniciaram a caminhada pela organização e legitimação da língua de sinais e da profissão do ILS na década de 80, século XX, mas o reconhecimento da profissão aconteceu oficialmente apenas no início do século XXI. Em 1988, aconteceu no Brasil o I Encontro de Intérpretes de Línguas de Sinais organizado pela FENEIS

(Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Depois, em 1989, foi oferecido o primeiro curso de Libras (língua brasileira de sinais). O curso aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, sem a legalização da língua e sem apoio das esferas governamentais. A atuação do ILS e a língua de sinais aconteciam na sociedade brasileira de forma clandestina. Assim como acontecia com os próprios surdos, tudo se passava à margem da sociedade, à margem da educação, da política, enfim, à margem das instituições governamentais e sociais. Na obra *Margens da Filosofia*, Derrida (1986) discute sobre estudos que estão à margem da filosofia, mas que a estruturam tanto quanto o centro da disciplina. Tomando como parâmetro o texto derridiano, vemos a situação do surdo e do ILS como constituinte da margem da educação regular, mas, ao mesmo tempo, sendo estruturante dessa educação tanto quanto o centro, onde possivelmente se acredita estar a oralidade e a língua oral.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais na Educação. Na conferência, novas considerações sobre a ES foram feitas e, entre elas, afirmou-se a necessidade da presença do ILS na educação regular inclusiva (SANTOS, 2012). Apesar dos eventos mundiais e dos acordos celebrados na UNESCO e na ONU, o reconhecimento da língua de sinais no Brasil aconteceu e foi publicado somente no ano de 2002 com a Lei 10.436, de 24 de maio. A partir da lei, a antes nomeada “língua” dos surdos brasileiros passa a ser a Língua Brasileira de Sinais. A lei 10.436 foi posteriormente regulamentada pelo Decreto-lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O decreto normatiza vários itens da ES e da Libras. Por exemplo, define a Libras como disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de fonoaudiologia e optativa nos demais cursos. O decreto também versa sobre a formação do professor e do instrutor de Libras, a formação do ILS e estabelece a prova brasileira de proficiência em Libras (PROLIBRAS).

Embora, a Lei 10.436 seja vista como um marco para o reconhecimento da língua de sinais brasileira, no texto da lei, língua de sinais é descrita como “meio legal de comunicação e expressão”, ou seja, não necessariamente como língua. De acordo com o artigo 1º da Lei 10.436, “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Diante da definição de língua como uma produção coletiva, obra do social e do uso da faculdade da linguagem (SAUSSURE, 2006) ou língua como língua-cultura (CORACINI, 2007), a descrição como meio de comunicação e expressão não é suficiente para determinar Libras como uma língua. Ainda no texto da Lei 10.436, “Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e

fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Novamente, a definição dada para a Libras se distancia noção de língua como social, coletiva ou como língua-cultura. Apesar da descrição no texto da lei, a língua brasileira de sinais é vista na nossa pesquisa como língua (língua-cultura). Afinal, a nomeação “língua” brasileira de sinais autoriza o reconhecimento da língua.

Há o decreto, há a língua, mas ainda não há a profissão. O Decreto 5.626 versa sobre a necessidade de formação do intérprete, mas a regulamentação do intérprete como profissional tornou-se uma realidade apenas em 2010, cinco anos após a publicação do decreto-lei, oito anos após o reconhecimento da Libras como língua no Brasil. Tal fato adiou a organização da profissão, a elaboração de uma formação acadêmica adequada, estudos e pesquisas que poderiam auxiliar o ILS que estava em atividade nos diversos segmentos sociais, mas sem a devida formação. Uma provável consequência do atraso na regulamentação é que a formação do ILS, no Brasil e em muitos países, foi (e ainda é) aprendida na e pela prática, em serviço.

Enquanto a formação acadêmica do ILS não era suficientemente oferecida no país, muitos intérpretes iniciaram as práticas de tradução em diversas comunidades religiosas brasileiras. De acordo com Lacerda (2013, p. 28),

são várias as religiões que oferecem catequese/formação em Libras, cultos e ritos em Libras ou com a presença do ILS, e algumas associações religiosas confeccionam materiais em Libras, divulgando sua doutrina (vídeos, livros, dicionários, entre outros).

A necessidade de interpretação/tradução da Libras nas instituições religiosas favoreceu a formação de intérpretes entre os próprios fiéis participantes das atividades dessas instituições. Contudo, o trabalho nas atividades religiosas colabora para que o ILS tenha sua identidade sempre associada à imagem do trabalho solidário e voluntário, como foi dito anteriormente.

Além da atuação permanente e relevante das organizações religiosas – muito antes das leis e decretos serem publicados – a formação do ILS, após o decreto, passou a ser responsabilidade das universidades e dos órgãos governamentais e organizações sem fins lucrativos ligadas à ES. Muitos cursos de Libras foram abertos em todo o país, vários cursos de especialização no ensino superior e cursos nas áreas de tecnologias, como o atual PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), oferecido no Brasil desde 2011⁸.

⁸O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio

Em 2008, foi criado o primeiro curso de graduação/bacharelado para tradutores/intérpretes de Libras-português. Primeiramente, o curso foi oferecido na modalidade de ensino a distância (EAD), com vários polos no país, e coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Após o curso a abertura do primeiro curso pela UFSC, algumas outras universidades também abriram cursos de licenciatura em Libras com formação para a tradução e/ou ensino da língua, presenciais e na modalidade a distância, como a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Federal de Goiás e outras.

Em vista dos últimos acontecimentos no que diz respeito ao ILS no Brasil, a sua formação, legalização profissional e seu reconhecimento tardio causaram uma aceleração nos processos de contratação de profissionais nas últimas décadas. São vários os concursos na educação brasileira com vagas para os ILS; entretanto, os editais trazem exigências de formação das mais variadas. Não há um consenso sobre a formação específica e necessária para que esse profissional atue na educação brasileira. As próprias leis que regem a profissão nomeiam o profissional ILS de formas diferentes, o que possibilita vários efeitos de sentido sobre o que é ser intérprete e qual é a função desse profissional da educação.

No próximo item, problematizamos as diversas nomeações do ILS, as descrições da profissão contidas em alguns documentos e a forma como é prevista, ou não, a atuação do ILS no ensino de LI na escola regular. A problematização dos DO contribui para a análise de nosso *corpus* de pesquisa como condição de produção para os discursos que se entrelaçam na trama da educação inclusiva de alunos surdos em relação à prática e formação do ILS.

1.2 Documentos

Como vimos no início deste capítulo, a necessidade de formação de qualquer intérprete vai além do conhecimento de línguas. Para Lacerda (2013, p. 25), a formação do ILS deve ser “plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação”. Porém, o número de ILS com formação superior é insuficiente para a demanda que há no país. É válido ressaltar que não havia regulamentação e proposta de formação acadêmica para ILS no Brasil até o fim do século passado, o que provocou a ausência do profissional regularmente qualificado após a legitimação da profissão.

público”. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: set 2015.

O Art. 19 do Decreto nº 5.626, que versa sobre o perfil do ILS, assinala que, caso não haja profissional formado em nível superior para assumir a vaga de intérprete educacional, pode-se contratar para a atividade profissional uma pessoa ouvinte, que tenha qualquer curso superior, que seja fluente em Libras e tenha sido aprovada no exame PROLIBRAS. Caso a pessoa em questão não tenha formação em nível superior, a contratação só pode acontecer para a atuação como ILS na educação básica. Contudo, de acordo com o Art. 22, o ILS só pode atuar nas séries finais da educação básica; para as séries iniciais, os professores devem ser bilíngues. Lacerda (2013) pontua que a preocupação com o conhecimento linguístico em Libras deixa de lado o conhecimento e a formação do intérprete em relação à língua portuguesa (LP). De acordo com a autora, essa lacuna pode causar deformações na atividade de tradução e complicações para a ES. Completamos o que pontua Lacerda: se, muitas vezes, não há formação para a tradução da LP para Libras e vice-versa, o que dizer da formação necessária para interpretar a aula de língua estrangeira que é disciplina obrigatória nas escolas do ensino regular brasileiras?

Lembramos aqui a nossa hipótese de pesquisa: a identidade do ILS se constitui em um lugar tenso de múltiplas funções. É preciso ouvir o ILS dizer sobre a sua prática em sala de aula (de LI, na nossa pesquisa), problematizar a sua formação e prática, a demanda oficial e a realidade e, no dizer do ILS, analisar as representações que constituem sua identidade e direcionam a sua atuação profissional.

Para auxiliar a análise do nosso *corpus*, reforçamos que é necessário analisar alguns documentos que compõem as condições de produção do nosso arquivo discursivo de pesquisa, que é o dizer do próprio ILS. Conforme citado anteriormente, os documentos foram escolhidos a partir de comentários de diretores, coordenadores, secretários e outros funcionários de escolas públicas, que foram visitadas para a realização das entrevistas dos ILS e/ou para tentar agendar as entrevistas e conversar com os intérpretes. Listando os DO que analisamos, temos os seguintes:

Nº	Documento	Instituição	Data da publicação
Documento 1	<ul style="list-style-type: none"> • O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. • Código de Ética. 	Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC.	2004/2007* *Republicação.

		FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos	
Documento 2	Decreto Nº 5.626. (Capítulo V, Da formação do tradutor intérprete de Libras- Língua Portuguesa)	Presidência da República – Casa Civil.	22 de dezembro de 2005.
Documento 3	Lei Nº 12.319. (Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS).	Presidência da República – Casa Civil.	1º de setembro de 2010.
Documento 4	Resolução SE – 38.	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.	19 de junho de 2009.
Documento 5	Resolução SEE Nº 1.724.	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.	12 de novembro de 2010.

Tabela 2: Documentos.

Novamente, lembramos que, em nossa pesquisa, entendemos que os documentos estão no traçado da história e da memória da ES e, por isso, constituem uma das condições de produção dos discursos (talvez a mais relevante), entrelaçados e constituintes da profissão do ILS. Os documentos somam vozes que se apresentam nas posições discursivas dos sujeitos e fazem parte da constituição identitária dos profissionais intérpretes. Eles representam a verdade da demanda jurídica sobre a profissão, instituem códigos de conduta e prescrevem ações para os contextos inclusivos, na tentativa de ordenar práticas e organizar a inclusão. O valor de verdade que os documentos trazem tende à organização, à “coerência e à demonstratividade” (FOUCAULT, [1969] 2009), provocando a institucionalização de práticas, ensinamentos e a

configuração de posições discursivas. No esforço de organização, controle/manutenção do contexto que regem, os documentos são atualizados ou substituídos por outros. Interessa-nos, entre as atualizações, releituras ou novos documentos, buscar as representações acerca da profissão do ILS, sua formação e prática.

A profissão de ILS é traçada em uma história de muitos nomes nos registros trabalhistas: auxiliar de classe, auxiliar pedagógico, professor, pedagogo, assistente educacional, etc. Vários profissionais da educação emprestaram o nome de sua profissão para que o intérprete pudesse ter contrato trabalhista válido. Há um conjunto de hierarquias, contradições conceituais que nos convidam à desconstrução de alguns documentos.

Em 2004, antes da publicação do Decreto 5.626, a Secretaria de Educação Especial, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos/MEC e a FENEIS publicaram uma cartilha sobre o ILS, intitulada “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa” (MEC-FENEIS, 2004), que será o nosso Documento 1. Não esgotamos as possibilidades de análise do documento nem trazemos uma análise de todo o texto; o que apresentamos são alguns excertos do texto que retomaremos mais adiante no capítulo de análise do nosso *corpus* de pesquisa.

O documento 1, publicado pelo MEC em acordo com a FENEIS em 2004 e republicado em 2007, é uma cartilha-caderno com 04 (quatro) temas direcionados à formação do ILS: teoria linguística da Libras, história da profissão, orientação prática e código de ética. O texto foi escrito pela professora Ronice Müller da Universidade Federal de Santa Catarina, após um encontro com um grupo de intérpretes do Rio Grande do Sul que tentava organizar a atuação profissional do ILS que, na época, sequer era regulamentada no Brasil. O documento fez parte do planejamento do Ministério da Educação para a promoção da acessibilidade social de pessoas nomeadas como “portadores de necessidades especiais”.

No encontro que deu origem à cartilha, os intérpretes do Rio Grande do Sul tentavam organizar a profissão e esclarecer demandas e ações. Para isso, parte do texto foi organizada em perguntas e respostas representando os questionamentos que o grupo entendia como mais recorrentes entre os ILS e também entre todos os sujeitos envolvidos ou interessados na ES. A própria organização do texto torna possível o efeito de sentido de incapacidade do leitor diante da situação e do texto. O texto lembra o formato FAQ (*frequently asked questions*)⁹ de muitos sítios da internet que elencam as respostas às perguntas mais frequentes dos consumidores e clientes. Essa formatação apresenta o leitor como igual a tantos outros, com as

⁹ Respostas às perguntas supostamente mais frequentes.

mesmas dúvidas e, ainda, como incapaz de entender o que lhe é exposto se for escrito de outra forma. Além disso, tem-se o sentido de que a resposta dada é a única possível para a situação apresentada.

O nosso foco de análise está na representação sobre quem é o tradutor e o que é traduzir, nas representações acerca da in(ex)clusão do surdo e da imagem do ILS tecida na ideia de acessibilidade e inserção socio-educacional do surdo. Os excertos apresentados no nosso texto são encontrados nos tópicos do documento que descrevem e orientam a prática e a formação do intérprete (conforme tabela anterior).

Como foi comentado anteriormente, o texto do documento/cartilha é organizado em perguntas e respostas e uma parte instrucional como manual ético e profissional. As perguntas são apresentadas de maneira que parecem feitas por ILS e as respostas dadas seriam a voz do governo sobre o que é a profissão e como deve funcionar a interpretação, simulando um diálogo. A parte instrucional é dividida entre relatos históricos, exemplos de outros países (sempre de países desenvolvidos), mitos e verdades e exemplos de situações para a atuação do intérprete.

Primeiramente, interessa-nos a nomeação profissional dada ao intérprete. Os nomes dados ao profissional produzem efeitos de sentidos diferentes sobre a profissão e sobre a prática do intérprete. Vejamos o excerto:

DOC1-01: Esse Programa tem como um de seus objetivos apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores que estarão atuando, em qualquer ambiente educacional, como intérprete de língua de sinais, colaborando para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se abram para o surdo.

Estabelecido legalmente o direito de o aluno surdo ter acesso aos conteúdos curriculares por meio da utilização da língua brasileira de sinais e/ou por intermediação de professores intérpretes, o MEC/SEESP, em parceria com a FENEIS, está colocando este material à disposição das Secretarias de Educação, para que possam ser organizados cursos de capacitação dos professores (p. 5).

No excerto acima, o ILS é nomeado professor ou professor intérprete. Pode-se inferir que os lugares de professor e de intérprete coincidem ou que o professor deixará a sua ocupação para assumir a função de intérprete. O lugar é entendido como a função social ocupada pelo sujeito e pode não coincidir com a posição (ou posições) discursiva(s) ocupada(s) pelo sujeito na relação social. A posição surge da representação que o sujeito tem da demanda do outro e da forma como pensa ter que agir para atender à expectativa do outro. Uma vez nomeado professor, o intérprete poderia assumir essa posição discursiva e passaria a agir como tal, deixando a sua função de intérprete para atender a uma regra vinda de uma instância que imagina ser superior e que funciona como verdade, constituindo-se desse dizer e se

identificando com a imagem recebida. Sendo assim, constitui para si um saber sobre o que é ser ILS que pode vir a ser contraditório em relação à função de intérprete na relação surdo-intérprete-professor. Por haver dois lugares ou posições atribuídas ao intérprete, pode haver confusão na representação de si mesmo em sua profissão. Afinal, as representações acerca do que é ser intérprete estão diretamente relacionadas ao olhar do outro que, neste caso, está em forma de uma demanda político-profissional. De acordo com Foucault ([1981-1982] 2010, p. 140), na obra *A hermenêutica do sujeito*, “a prática de si vem vincular-se à prática social ou, se quisermos, a constituição de uma relação de si consigo mesmo vem manifestamente atrelar-se às relações de si com o Outro”. O sujeito constitui-se das imagens criadas na relação com o outro e nas diversas práticas discursivas que se imbricam e que fazem com que o sujeito, que ocupa um lugar social, deslize por várias posições discursivas.

Em *As Palavras e As Coisas*, Foucault ([1966], 2007) nomeia o lugar da desordem, ou onde as coisas são depositadas, deixadas de forma confusa, lugar diferente das expectativas (professor ou intérprete) como heteróclitos. Espaço heteróclito é um lugar onde o acolhimento ou a definição do espaço não é possível. Há o lugar utópico, que é imaginário, irreal que, sendo ilusório e desejado, é mera quimera. O outro lugar é o heterotópico. “As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto ou aquilo, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, [...] aquela menos manifesta que autoriza “manter juntos [...] a palavra e as coisas” ([1966], 2007, p. 8 – prefácio) (aspas do autor). Na esteira do que Foucault nomeia como heterotopia, pode-se interpretar a nomeação do ILS – professor e intérprete-professor – como uma heterotopia. Há algo inquietante em nomear de uma forma ou de outra, já que foge ao que se sabe dos dois lugares profissionais. Há uma tentativa de manter a palavra junto a uma significação que falha: não basta ser intérprete nem basta ser professor, mas a junção e nova nomeação não detém um sentido único. A significação escapa. No fim, o lugar que se quer é heteróclito: a finalidade apresentada na cartilha para ILS é a *capacitação de professores*.

O termo heterotopia discutido por Foucault ([1966], 2007, 2013) se opõe ao termo utopia, que significa não-lugar, e também faz oposição ao termo eutopia (belo lugar). A heterotopia é o lugar da diferença, da inquietude, do estranhamento que existe, mas dificulta a nomeação, realiza desvios. “Estes contra espaços, porém, são interpenetrados por todos os outros espaços que eles contestam” (FOUCAULT, [1966] 2013, p. 37). A heterotopia criada no lugar do ILS não se opõe ao lugar do professor ou ao lugar do intérprete, mas se constitui de um e de outro. De acordo com Derrida (1986), o que marca o lugar não é a oposição, mas sim

a diferença entre as nomeações. Ou seja, importa o que se constitui no atrito, no traçar das duas nomeações: professor, professor-intérprete.

Ainda no excerto, chama a atenção a intenção de “modificar a sociedade” marcada no fio discursivo. Modificar a sociedade pela intermediação de um intérprete, que tem como função profissional interpretar no par linguístico língua espaço-visual/língua oral, seria modificar a sociedade ou traçar nela a normalização de uma minoria. Para Skliar (2005, p.41), a intermediação remete à normalização que coloca em oposição a minoria surda e a maioria ouvinte que, de acordo com o autor, é “fruto da ciência interessada na correção do desvio, na humanização do selvagem, na reabilitação do deficiente”. Só pode haver mediação a partir do reconhecimento da diferença entre o gestual e o oral. Em uma sociedade de maioria ouvinte, prevalece a voz, a audição e a cultura oral. Dessa forma, a modificação é possível pelo estranhamento da diferença e pelos rastros que ela deixa nos sujeitos, tanto nos surdos, quanto nos ouvintes. Os rastros causados em um e outro são consequência de estar/ser entre uma e outra língua, mesmo que não se saiba habitá-la: o sujeito é sempre constituído das línguas de si, do outro e dos outros.

Além de modificar a sociedade, o excerto traz como objetivo da profissão do ILS o ato de promover a abertura da sociedade e da escola para o surdo (*se abram para o surdo*). Emerge do texto a imagem de uma sociedade centralizada no que interpreta como normal e que é excludente. Em vista disso, o surdo, sem a presença do intérprete, não poderia acessar a sociedade e a educação. Na expressão *qualquer ambiente*, um dos possíveis efeitos de sentido que podemos interpretar é de que qualquer lugar dentro da sociedade exclui o surdo. Sendo assim, o intérprete o capacita e autoriza a sua inserção nos espaços sociais. O ILS funciona como porta ou como chave, um instrumento social que dá acesso ao surdo, mas que também o retira do ambiente social, se não cumprir a sua função. Na história do ILS, vista anteriormente, desde o início da aceitação do surdo no convívio social, no acesso ao emprego (como no exemplo da Revolução Industrial), o surdo adentrava a sociedade a partir do momento em que um intérprete se fazia de “porta-voz”.

Sobre as línguas da interpretação/tradução, de acordo com o documento 1, o ILS deve traduzir o par linguístico português-Libras. Esse objetivo é apontado desde o título da cartilha. A LI, no que se refere à educação regular, é apagada como língua no documento e tratada como conteúdo curricular (... *aluno surdo ter acesso aos conteúdos curriculares por meio da utilização da língua brasileira de sinais e/ou por intermediação de professores intérpretes*). A LI é anulada como língua para a tradução e disposta como conteúdo curricular assim como as outras disciplinas da educação básica: história, matemática, geografia, etc., que

são ministradas em LP. Não há língua estrangeira prevista na atuação do ILS que seja considerada como língua para a tradução. Portanto, há algumas possibilidades de interpretação para essa exclusão da língua estrangeira da atividade do ILS, entre as quais podemos vislumbrar que a causa seja o preconceito contra o ensino da língua estrangeira e/ou o preconceito contra a surdez.

Considerando a hipótese de preconceito contra a língua estrangeira, de forma específica da língua inglesa, muitas vezes, a LI é considerada como uma disciplina fútil. De acordo com Coracini (2003, p. 140), “frequentemente, a língua estrangeira é complemento, acréscimo, por vezes, suplemento (dispensável) ao conhecimento do indivíduo”. Segundo a autora, a visão da língua estrangeira como língua fútil é fruto de uma relação negativa entre essa e a língua portuguesa. Por vezes, é possível encontrar na academia pesquisas que qualificam a língua estrangeira como desnecessária e como possível impedimento para que a língua portuguesa seja aprendida na escola. É provável que o preconceito contra a língua e a crença popular que diz não ser possível aprender LI na escola sejam peças discursivas da trama que anula a língua estrangeira na descrição da prática do ILS. Por certo, sendo língua, a LI não poderia figurar entre os conteúdos que serão traduzidos no par linguístico português-Libras. Afinal, a LI é objeto do ensino, se pensarmos na língua como conteúdo, mas é também o meio pelo qual o ensino ocorre, no caso específico da disciplina de Língua Inglesa. Dessa forma, há diferenças entre traduzir o objeto do ensino e traduzir a partir do meio em que o ensino acontece.

Em seguida, se considerarmos a hipótese de preconceito contra a surdez, entre outros sentidos, é possível que a surdez seja vista como empecilho para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Porém, se a surdez é representada como impedimento para o ensino da LI, ela também seria uma barreira para o ensino de qualquer outra língua oral. Então, o foco da questão estaria na surdez e não na possibilidade de tradução da aula de LI pelo intérprete. Então, como o objetivo do documento é a capacitação de intérpretes e a interpretação português-Libras, é possível que a língua estrangeira tenha sido deixada de lado por ser considerada como dispensável entre os *conteúdos curriculares*.

Continuando a análise do documento 1, no próximo excerto, apresentamos a resposta de um trecho que resume o que se espera do intérprete em relação ao ato de interpretar/traduzir. O trecho é resposta para a pergunta “O que envolve o ato de interpretar?”, feita no texto do documento. O ILS é visto como alguém que tem

DOC1-02: poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se

aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte (MEC-FENEIS, 2004, p. 27).

O “poder completo”, sugerido no documento, aproxima-se da noção de tradutor dominador das línguas envolvidas no par linguístico da tradução. A tradução vista como processual e fruto de escolhas meramente conscientes é tida como ato linear e transmissão de informação. A tradução processual contraria a concepção de tradução como relação: segundo Berman (2002), a tradução é uma relação entre o outro, o próprio e o estrangeiro. Dessa forma, a representação de ato processual, de objeto e produto, distancia a tradução da possibilidade de conter traços subjetivos do tradutor. Berman assegura que a tradução como ato mecânico e simples exercício de escolhas semânticas e gramaticais nega o próprio significado da tradução. “Ela é relação, ou não é nada” (BERMAN, 2002, p. 17). Em outras palavras, para o autor, o tradutor é autor do texto que compõe a partir de um original; há relação entre ele e as línguas que rompem a barreira racional e deixam traços do sujeito no novo texto.

Aquele que traduz penetra o texto do outro – que admira e deseja – com seu próprio texto na ilusão de ver-se completado diante da tradução, mesmo que momentaneamente e apesar de ser confrontado e constituído por uma dívida contraída pela impossibilidade da própria tradução. A relação, apontada por Berman (2002), já se mostra presente entre as línguas e culturas, entre o ‘eu’ e o Outro (que também habita o sujeito e me constitui). Por isso, a interpretação-tradução não é compatível com o que está representado no documento como invariável. De acordo com o documento 1, as escolhas semânticas e estruturais devem ser as *mais apropriadamente* possíveis, que, apesar de modalizadas pelo advérbio apropriadamente, são tidas como imagem-cópia que admitem apenas a possibilidade de diferenças nas grafias, estruturas gramaticais e semânticas, sem considerar a leitura e interpretação do ILS.

Para Siscar (2006), a relação original-tradutor-tradução não se mostra como uma transferência de conteúdo, mas como uma transação entre dois efeitos de alteridade, uma negociação inquieta entre a necessidade de traduzir e o intraduzível. O autor, escrevendo sobre a tradução em Derrida, lembra a estranheza que se tem na relação entre as línguas e aponta para o endividamento e a problemática da não correspondência, colocando em cheque a noção de equivalência entre línguas e a ilusão de fidelidade. O tradutor em seu estranhamento tenta se ausentar naquilo que traduz, mas se inscreve no texto e assume um entre-lugar, na diferença entre original e tradução.

Além das imagens de tradução linear e da língua estrangeira como mero objeto de conteúdo curricular, no excerto DOC1-02, o ILS é representado como máquina. No trecho “Ele processa a informação dada na língua”, o intérprete é visto como uma máquina de

processamento e a interpretação como produto. Dessa forma, O ILS seria como uma ferramenta de tradução da Internet, algo semelhante ao *Google Translator* ou outro tradutor eletrônico que traduz a partir de um banco de dados. No caso, o intérprete apenas processa informações recebidas, mas não tem qualquer relação com o texto de tradução. Sendo assim, haveria uma distância entre o intérprete, o texto de tradução e o autor, eliminando a possibilidade de relação entre eles, mas considerando os três como elementos necessários de um processo “fabril”, previsível e gerador de um único produto.

Seguindo no texto do documento, na pergunta seguinte “Quem é intérprete de língua de sinais?”, a resposta é categórica e apresenta o ILS como o dominador das línguas, reforçando a ideia de “poder completo”.

DOC1-03: É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (p. 27-28).

A palavra “domínio”, repetida várias vezes no excerto, revela o entendimento da tradução como ciclo, ação completa e sem falha; retomando o sentido de ato processual, linear e infalível e de um intérprete-máquina. A representação da tradução/interpretação como processo linear, contínuo e completo automatiza o processo de tradução e revela a imagem do ILS como perfeito condutor, que não influencia o processo. De acordo com Coracini (2005), o tradutor é um sujeito entre-línguas-culturas. O sujeito transita entre a língua materna (LM) e a língua do outro. É necessário que se considere o sujeito que é efeito da linguagem, que é incompleto, sujeito da falta e que não é um tradutor linear, fiel e perfeito de uma língua para a(s) outra(s) (CORACINI, 2007).

Partindo de um viés discursivo, Mittmann (2003) percebe a relação entre o original e o texto traduzido como realizações discursivas que estão sujeitas ao deslizamento de sentidos e, por isso, produzem sentidos, interpretações e equívocos. O processo tradutório é visto como a possibilidade de haver multiplicidade de sentidos e vozes. De acordo com a autora, a tradução é uma possibilidade. Há um imbricamento de vozes e formações discursivas promovendo alianças ou sendo negadas no processo tradutório. “Por isso, mais do que multiplicidade, a

tradução é possibilidade. Possibilidade de que sempre outras vozes se inscrevam, de que sempre outros sentidos sejam produzidos” (MITTMANN, 2003, p. 105).

Além do sentido de tradução como processo linear, a imagem de alguém que domina línguas também produz o efeito de sentido de que é possível possuir a língua. A língua seria, dessa forma, um objeto que pode ser contido e manipulado pelo sujeito que teria consciência de tudo o que diz e de tudo o que é dito pelo outro na língua que *domina*. De acordo com Coracini (2007, p. 136), “falar a língua é sempre e inevitavelmente construir ficção, sobretudo se admitirmos a (im)possibilidade da língua feita objeto, um todo coerente, uno, homogêneo”. Sendo o dizer sempre uma ficção, como poderia um tradutor dominar (ser dono de) línguas? Como poderia um sujeito incompleto, cindido, sujeito do inconsciente, ter ciência completa daquilo que diz e que é dito pelo outro? Ao contrário da imagem cartesiana de um tradutor que seja senhor (*dominus*) de uma ou mais línguas, há um sujeito sempre em busca da completude e do saber. Nem mesmo a formação na área de atuação do ILS poderia lhe garantir domínio da língua ou dos modelos e estratégias da tradução.

Aliás, se pensarmos em área de formação, no documento, vemos o intérprete ser representado como profissional polivalente. Um profissional que precisaria não somente dominar (ilusoriamente) as línguas, mas também ter conhecimento nas diversas áreas do saber que configuram a formação acadêmica do cenário onde atua. No trecho “o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal”, o significante “tal” refere-se ao trabalho como tradutor que é descrito como técnicas, modelos e estratégias de tradução. Ou seja, uma formação linguística é sugerida como parte de composição da figura ideal de um ILS conforme o documento. Contudo, em seguida, no recorte “O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação)”, aquilo que é posto como formação específica é posto diante de uma necessidade maior: a formação em educação. Os verbos deônticos apresentados no excerto “precisa ter” e “deve ter” apresentam uma necessidade e um dever, respectivamente. Dessa forma, o “dever” como obrigação ganha mais força, o que implica em colocar a formação em educação acima da formação linguística.

Nesse sentido, a formação em educação sugerida é ampla, polivalente e com expectativa de totalidade. Em outras palavras, de um profissional que possa circular em toda educação, nas diversas áreas. Logo, pensando em um profissional com “formação específica na área de sua atuação”, é possível encontrar, entre outras representações, a imagem do profissional pedagogo (*por exemplo, a área da educação*). No entanto, o profissional licenciado em Pedagogia não tem, em sua formação, o estudo necessário para atuar na tradução.

Ainda no mesmo excerto (DOC1-03), pode-se perceber a diferença entre as nomeações das línguas de sinais do Brasil e dos Estados Unidos. A língua de sinais americana (ASL) foi nomeada de acordo com convenções internacionais de nomenclatura das línguas de sinais. Na verdade, internacionalmente, a língua de sinais do Brasil é comumente conhecida pela sigla LSB – Língua de Sinais Brasileira – seguindo a convenção linguística internacional (SASSAKI, 2003). No Brasil, pela divulgação das associações (como a FENEIS) e da publicação de leis e decretos, a sigla mais conhecida para a língua é Libras, mas a sigla LSB também é divulgada no país.

Em seguida, continuando no documento 1, temos uma lista de procedimentos que devem ser seguidos pelos intérpretes. Neste ponto do documento, o ILS é nomeado apenas como intérprete. No entanto, há uma distância entre o lugar de intérprete e de professor que é vista, agora, como questão ética e boa prática profissional. As contradições marcadas pelas nomeações que o profissional recebe não são oposições nem mesmo marcam dicotomias; são características desenhadas de um sujeito entre-meio, entre-línguas-culturas, entre-surdez-audição, entre-tradução-ensino.

No recorte seguinte, a pergunta apresentada é “Qual o papel do intérprete?”.

Vejam a resposta:

DOC1-04: Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (p. 28).

No trecho acima, o uso da palavra *preceito* e as expressões formadas com o verbo deôntico *dever* fomentam o tom de autoridade do documento e trazem como recomendação indispensável ao intérprete as práticas sugeridas e elencadas. Os preceitos estão, novamente, reforçando a ideia de tradução como processo linear e externo ao tradutor. A tradução no documento não contempla o sentido da atividade como “processo de relação de sentidos e de produção de discursos, que surge a partir de condições socio-históricas de produção” (MITTMAN, 2003, p. 103). De acordo com o documento, a tradução é um processo linear que exclui equívocos, falhas e que exclui a possibilidade de autoria do ILS.

A imparcialidade, neutralidade e fidelidade, sugeridas no texto, camuflam a heterogeneidade do tradutor e propõem a imagem de sujeito completo, cartesiano e consciente, na medida em que pode controlar a si mesmo nas/diante das línguas. A tradução é idealizada como possível, imparcial e fiel no espaço entre duas línguas. A ilusão de unidade processual (da/na tradução) e funcional (do tradutor) tampona conflitos de um sujeito incompleto, sujeito do inconsciente que ocupa a função-tradutor (MITTMAN, 2003). Segundo Mittman (2003), há uma função nomeada como função-tradutor que é a tentativa de controlar os sentidos no/do texto e de manter a ilusão de haver um mero reproduzidor da voz do autor. O efeito de sentido provocado pelos substantivos *confiabilidade*, *imparcialidade* e *fidelidade* remete à ilusão de fidelidade absoluta e causa o apagamento das diferenças no processo de leitura. Derrida (2012) afirma que a leitura nunca se esgota. Sendo a tradução uma leitura, ela também não se esgota, não encontra o ideal, sempre pode ser outra e é sempre a soma de traços do original e dos traços deixados pelo tradutor.

Certamente, por se tratar de uma publicação oficial, como qualquer outro documento, vemos nos preceitos elencados no documento os efeitos de prescrição e proscrição. Primeiramente, o efeito de prescrição acontece por ser explicitamente demandado um comportamento como regra básica da prática do intérprete. Sendo assim, por consequência, temos o efeito de proscrição que implica em banir qualquer comportamento contrário ao que foi prescrito.

Continuando, além de prescrever o comportamento ideal para o intérprete, o documento aponta também as consequências de sua ausência na educação regular inclusiva. A pergunta que introduz o próximo recorte é “O que acontece quando há carência de profissionais intérpretes?”.

DOC1-05: Quando há carência de intérpretes de língua de sinais, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada. As implicações disso são, pelo menos, as seguintes:

- a) os surdos não participam de vários tipos de atividades (sociais, educacionais, culturais e políticas);
- b) os surdos não conseguem avançar em termos educacionais;
- c) os surdos ficam desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc.
- d) os surdos não têm acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluído da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania;
- e) os surdos não se fazem "ouvir";
- f) os ouvintes que não dominam a língua de sinais não conseguem se comunicar com os surdos (p. 29) (aspas do documento).

A ausência do intérprete, apresentada no texto como carência, gera desconforto social. A inclusão social/educacional do surdo só acontece a partir da presença do ILS. O uso

da locução adverbial *pelo menos* no trecho “As implicações disso são, pelo menos,” traz o efeito de sentido de que há outras consequências não especificadas no texto, mas qualificadas como indesejáveis que podem ocorrer ao surdo na ausência da sua possível voz (*os surdos não se fazem ouvir*) e, ainda, remete ao sentido de ameaça: se não houver ILS, há exclusão. Com o ILS, o surdo não é excluído? O ILS é visto como prótese, como cóclea do surdo. Esse efeito de sentido é possível também quando a autora considera que, sem o ILS, o surdo não pode “ouvir” nem ser “ouvido”.

A falta do intérprete representa a diferença e multiplica as impossibilidades da inclusão (*não conseguem, não têm acesso, não se fazem ouvir*). A reiteração da negativa, marcada várias vezes e em todos os itens enumerados, reforça a imagem da exclusão social do surdo. Dessa forma, o surdo parece ser anulado na sociedade e na educação, caso não tenha o auxílio do intérprete. Em outras palavras, o surdo parece não ter condição ou permissão de ação e participação na sociedade e na educação na ausência do ILS. Assim, a impossibilidade de ser ouvido ou visto, de ser considerado pela sociedade e incluído aparece como consequência da surdez: não é a sociedade ouvinte que não acessa o surdo, é o surdo que não é capacitado para acessar a normalidade por si. A consequente inabilidade dos ouvintes de comunicação com o surdo é somente elencada no último item enumerado no excerto e a única alternativa sem descrição de consequências ao sujeito ativo da frase.

Se, por um lado, a normalização garantida pela presença de um intérprete pode conduzir o surdo ao centro da norma e controlá-lo para manter a disciplina, por outro lado, a ausência daquele que o insere (ILS) pode deixá-lo na invisibilidade. De acordo com Souza (2007), a inclusão é uma técnica do Estado para garantia da norma e uma estratégia biopolítica de controle. É também uma tentativa de evitar algo que possa fugir do cálculo da mesmidade como consequência da presença do anormal. Portanto, as implicações citadas no recorte acima são possibilidades do que a representação da falta do controle pode propor: a visibilidade do sujeito a corrigir.

Após ter abordado as regras e as consequências da ausência do ILS, o documento apresenta a diferença entre professor e intérprete de língua de sinais. O trecho sobre a diferença aparece em uma parte do texto que promete esclarecer mitos sobre a profissão do intérprete. Nesta parte, não há mais perguntas, mas afirmações que aparecem como a voz do senso comum e que são desmistificadas. O trecho do recorte é introduzido pela frase “Professores de surdos são intérpretes de língua de sinais”. Segue o recorte:

DOC1-06: Não é verdade que professores de surdos sejam necessariamente intérpretes de língua de sinais. Na verdade, os professores são professores e

os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente. O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (p. 29).

O texto diferencia os lugares do professor e do intérprete, mas contradiz o que foi dito na introdução da cartilha, onde o ILS é nomeado professor intérprete. Inicialmente, o advérbio *necessariamente* tem o efeito de sentido de algo que não é estável ou estabelecido como regra. Porém, a expressão “na verdade” contraria a frase anterior e distingue as profissões, marcando a função de cada um pela repetição dos substantivos professor e intérprete. Essa distinção ainda ganha reforço pelo uso do advérbio “imensamente” (*diferenciam imensamente*) que marca o distanciamento entre ser um profissional ou outro. Porém, falar sobre essa diferenciação remete à possibilidade de semelhança. De acordo com Derrida (1986), no texto *A Diferença*, o que marca a diferença é o estranhamento entre ser um e ser outro, o que há é o entre-meio. Diante do que diz o autor, vemos no documento que não há apagamento dos termos: ser professor não apaga ser intérprete, o que desaparece é a polarização entre os dois termos. Aliás, a diferenciação é tão complicada que o próprio documento não consegue dar conta dela na nomeação do profissional. O ser professor ou intérprete deixa rastros de um no outro. Além disso, a necessidade de estabelecer a separação entre os dois aponta para a possibilidade de tensão entre as duas posições discursivas. Se há o mito sobre a prática de ensino unida à tradução, há um laço entre as duas que não se desfaz pela conceituação de lugares e deveres.

A conceituação do lugar (lugar do intérprete, lugar do professor) é traço de formações discursivas e está ligada ao exercício da função enunciativa. Por isso, as contradições que surgem em um mesmo texto resultam de atravessamentos de formações discursivas, da soma de diferentes vozes que constituem as imagens do que é ser professor, atribuindo-lhe as funções que se imaginam ser seus deveres, e o que é ser intérprete, atribuindo-lhe também deveres. Sobre as contradições, Foucault ([1969] 2009, p. 176) escreveu que

[...] não são duas proposições contraditórias do mesmo objeto, nem duas utilizações incompatíveis do mesmo conceito, mas duas maneiras de formar enunciados, caracterizados uns e outros por certos objetos, certas posições de subjetividade, certos conceitos e certas escolhas estratégicas.

Ainda segundo o autor, a formação discursiva remete ao momento histórico-social, ou às condições de produção do discurso. As contradições, rememorando as condições de produção do DO, podem ser fruto da novidade de um intérprete que, conforme atesta o próprio

documento, é responsável por inserir o surdo no contexto inclusivo. Se pensarmos em termos de logística da sala de aula, o professor e o ILS dividem o espaço à frente de alunos surdos e ouvintes; se pensarmos também na disposição visual do contexto e na leitura visual feita pelos alunos surdos dos acontecimentos em sala de aula, os olhos são direcionados para a tradução simultânea do ILS e pouco direcionados para o ensino oral do professor. Embora os lugares ocupados por professor e intérprete pareçam estabelecer funções/demandas para cada profissão de maneira ilusoriamente clara e inconfundível, concordamos com Coracini (2011, p. 45) quando a autora afirma que “é impossível ser isento, imparcial, objetivo: a subjetividade recobre todas as nossas ações, inclusive aquelas que aparentam, por convenção tácita, objetividade, mantendo distância do sujeito”. A lei tenta estabelecer a ordem, mas, na própria lei, a linguagem se desconstrói e cria espaços, rupturas e adiamento do sentido que se quer implicar e instituir.

Continuando a análise da cartilha, problematizando os limites (melhor dizendo, a falta deles) que circundam a profissão do intérprete, escrevemos agora sobre o intérprete e a fluência em língua de sinais. Lembrando os excertos DOC1-02 e DOC1-03, o ILS é caracterizado como aquele que tem domínio do par linguístico envolvido na tradução. Antes de iniciarmos a análise de um novo excerto, é necessário tecer algumas considerações sobre o falante de língua estrangeira. Primeiramente, o que é língua materna? E estrangeira? No contexto da educação brasileira, a língua dita materna do ILS é a LP. Para Derrida ([1996] 2001), no texto “*O monolinguismo do outro*”, o que se nomeia como língua materna não é natural, não é própria, particular ou pode ser habitável. O lugar que se imagina ou se quer habitável é, na verdade, o espaço entre o exílio e a nostalgia.

De acordo com Derrida ([1996] 2001), a língua é sempre do outro e não se pode habitá-la por inteiro. O que há é o por vir, a língua está sempre por se habitar. Ela é expectativa. Então, habita-se o caminho, ou melhor, movimenta-se e o que fica são rastros (DERRIDA, 1986). No movimento, o sujeito se constitui por traços, identifica-se com eles e tem a ilusão de apropriação da língua, do domínio da mesma.

Em relação aos surdos, nos estudos sobre a educação dos surdos, sobre a língua de sinais e seus estudos linguísticos, é comum que se diga que a língua de sinais é a língua natural dos surdos (LODI, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004; entre outros). Diz-se que a língua é natural e não materna porque por materna entende-se que seja a língua falada pela mãe que pode ser ouvinte e não saber a língua de sinais. Acredita-se que a língua de sinais seja a língua natural, porque isso implicaria que o surdo não precisa fazer esforço para aprender uma língua sinalizada. Seu corpo estaria predisposto ao aprendizado da língua gestual (LODI, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004; entre outros). O substantivo natural (re)significa as palavras

materna e estrangeira. De acordo com Coracini (2007), para muitos estudiosos da Linguística e da Linguística Aplicada, há uma dicotomia na nomeação língua materna e língua estrangeira. Nomeadas dessa forma, as línguas parecem ser meros conjuntos de estruturas e instrumentos de comunicação, desconectadas do discurso e da constituição dos sujeitos. Sendo assim, as línguas materna e estrangeira, vistas nas teorias da aquisição de línguas comumente estudadas na Linguística Aplicada (ex. KRASHEN, 1982), são adquiridas ou aprendidas/internalizadas por processos conscientes e, possivelmente, controlados (CORACINI, 2007). De tal perspectiva emerge a imagem de línguas instrumentalizadas que permitem generalizações e uniformização da aprendizagem ou aquisição.

A língua de sinais, reconhecida como natural, provoca ressignificação por não poder ser nomeada nem materna nem estrangeira. Em vista disso, a falta de um lugar para encaixar a língua de sinais dentro de teorias da aquisição tem sido um problema nos estudos da Linguística Aplicada, por estar fora da dicotomia. Não há oposto para uma língua natural, há apenas a marca de uma diferença e de um estranhamento. Há problemas também em se estabelecer o que significa uma língua natural. Na maioria dos estudos sobre línguas de sinais, a língua é considerada natural por causa da diferença no corpo do surdo: não há audição, mas há um corpo que passa a falar por outro meio. O meio considerado natural para a comunicação dos/com/entre surdos é o uso das mãos e do corpo em movimento. Partindo desse pressuposto, surge a pergunta: usar a voz e a audição não é natural? Qual é o sentido de não considerar as línguas maternas e estrangeiras naturais? Talvez o adjetivo *natural* tenha surgido da necessidade de estabelecer uma nova dicotomia, natural e não-natural, para tamponar a diferença e o estranhamento causado pela falta de nomeação ou fracasso da nomeação que se tinha antes do reconhecimento de uma nova possibilidade de língua.

Ainda sobre a questão da língua, na literatura sobre a história dos surdos, a língua oral é vista como prejuízo e violência praticada contra o surdo. Os verbos *falar* e *signalizar* estabelecem conflitos em meio a várias formações discursivas e tantas teorias: bilinguismo, ouvintismo, oralidade, entre outras. As imagens com as quais os sujeitos se identificam estão relacionadas às vozes que os agenciam e os fazem crer que há possíveis modos de ser, fazer e saber que são verdades e que lhes dão a ilusão do certo e do errado.

As nomeações dadas às línguas tentam estabelecer corte e fronteiras e se garantem conceitualmente pela relação signo-objeto herdado da linguística (provavelmente) desde Saussure. “Na linguística, mesmo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.

22). No caso da sala de aula de LI e da relação estabelecida entre professor-intérprete-aluno surdo, nomear as línguas como materna, natural e estrangeira revela diferentes sentidos e agenciamentos sociais diversos. No próximo capítulo, continuaremos a discussão sobre língua materna, língua natural, língua estrangeira e suas implicações.

No capítulo 4º (quarto) da cartilha sobre a profissão do intérprete, o tema é “Código de Ética”. Para discutir a ética, mobilizamos o texto de Foucault (1998), em *História da Sexualidade II*, que traz uma discussão sobre moral e ética. Conforme o autor, a moral é elaborada a partir de regras de convivência, valores e julgamentos que as instituições/sociedade prescrevem ao comportamento de cada um para a convivência de todos. A ética, vinda de ethos – modo de ser – está relacionada aos modos de subjetivação, à prática de si, à relação entre poderes e saberes. Desse modo, a moral e a ética se somam e constituem imagens do certo e do errado, as formas da lei e, a partir dessa associação, surge o código de conduta como sistematicidade, ajuste de todos os casos que possam acontecer em determinados contextos. São as instâncias de autoridade “que fazem valer esse código, que impõem à aprendizagem e à observação, que sancionam as infrações” (FOUCAULT, 1998, p. 29).

Porém, considerando que não há linearidade nas relações de poder e saber nem mesmo nos modos de subjetividade, que são infundáveis, sempre em falta, múltiplos e dispersos, o código de ética pode ser uma tentativa de universalizar práticas e sujeitos. Espera-se que a regra contenha o inesperado e coloque limites, inclua ou exclua condutas e modos de ser.

Quanto ao código de ética dos ILS brasileiros, o Departamento Nacional de Intérpretes, responsável pelo código de ética da profissão, traduziu o código de ética dos intérpretes norte-americanos. O modelo foi escolhido, de acordo com a FENEIS, por ser coerente com a prática dos intérpretes brasileiros. O código foi aprovado no II Encontro Nacional dos Intérpretes de Língua de Sinais que aconteceu em 1992. Apesar de o código ser a tradução de um código em língua inglesa, nota-se, em todo o texto do código de ética, que nada é previsto sobre a tradução de línguas estrangeiras no contexto educacional ou em outro. Há, dentro da mesma cartilha no capítulo 7 (sete), a indicação da formação de intérpretes no Brasil e no mundo; porém, em relação à língua estrangeira, nada é mencionado. O texto cita a formação e regulamentação dos intérpretes em outros países como Finlândia, Dinamarca e Estados Unidos. Porém, sobre a formação do ILS no Brasil, o texto apenas considera que não há algo estruturado e sugere o estudo da situação do intérprete em outros países para compor uma formação adequada ao público brasileiro. Considerando que a profissão só foi regulamentada no Brasil em 2010, dezoito anos após o encontro que regulamentou o código de ética, esse pode ter sido o motivo provável para a procura de exemplos de formação e

organização profissional em outras nações para, então, traçar um possível perfil para o intérprete brasileiro.

Iniciando a análise de outro documento, lembramos que, desde a oficialização da Libras como língua de sinais nacional, pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (que regulamentou 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), o Ministério da Educação estabeleceu 10 anos de prazo para que as regras sobre a ES e a formação do ILS sejam realizadas plenamente na educação regular brasileira. Sabendo da escassez de profissionais formados para atuarem como intérpretes e da falta de formação direcionada a esse profissional na educação do país até a data do decreto, regulamentou-se também a formação a ser oferecida ao cidadão que escolhesse tal carreira profissional.

No documento 2, no capítulo V do decreto 5.626, a formação do intérprete para atuar na tradução do par linguístico Libras-Língua Portuguesa é descrita para adaptação da escola regular até o ano de 2015. Primeiramente, a formação do ILS é prevista como preparação em curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras-Língua Portuguesa (Art. 17 do decreto). No entanto, considerando a precariedade do sistema educacional em relação ao número de profissionais disponíveis, o decreto previu a formação do ILS também em nível médio. Vejamos o excerto sobre a formação do profissional:

DOC2-01: Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

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

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (Art. 18).

No recorte acima, interessa-nos a nomeação dada ao profissional. O primeiro documento (DOC1-01, 2004) analisado em nosso trabalho traz a nomeação “tradutor e intérprete de língua de sinais” como título da cartilha; porém, no decorrer do texto, há outras nomeações como “professor-intérprete” ou apenas “intérprete de língua de sinais”. A cada nomeação há possíveis efeitos de sentido, por exemplo, nomear o profissional como professor-intérprete remete à representação de que só há a possibilidade de ser profissional sendo nomeado como professor. A nomeação “intérprete” se torna insuficiente para manter o status de profissional, embora a tradução seja a finalidade da profissão. No texto do decreto, há

somente a ocorrência da nomeação “tradutor e intérprete”. Esta nomeação assegura uma função normativa ao profissional, estabelece a formação e regula a prática na função única de intérprete. O que não indica que será a única posição subjetiva adotada pelo profissional. Indica apenas o lugar institucional atribuído ao ILS, a partir da nomeação de sua profissão. Em relação à prática discursiva, o uso da nomeação “professor-intérprete” determina algumas condições de exercício da enunciação. Dessa forma, o sujeito elabora um eu-fictício a partir do que imagina ser sua função, seu lugar e seu dever. As representações com as quais o sujeito se identifica fazem-no agir e falar de acordo com a formação discursiva em que se inscreve.

Ser professor e ser intérprete são funções distintas, mas que parecem estar em alguns momentos imbricadas nos documentos. O verbo *interpretar* significa traduzir, mas também tem outros significados. Nesse sentido, o professor também interpreta quando faz a sua leitura da aula, do que imagina estar sendo traduzido a partir do seu ensino. Porém, é comum ver, na literatura da ES, que o verbo *interpretar* não significa traduzir. O verbo *interpretar* não envolveria a escrita, apenas a fala, enquanto que o verbo *traduzir* estaria relacionado ao uso da língua, principalmente, na modalidade escrita. Considerando interpretar como a ação de traduzir de uma língua oral para uma língua gestual, ou outra língua oral, as funções de professor e intérpretes são diferenciadas; a demanda da tradução não acontece para o professor.

Ainda tentando entender o que caracteriza ser o intérprete, buscamos, no documento que regulamentou a profissão, a caracterização do perfil profissional. Embora a função professor-intérprete tenha aparecido no documento 1, o documento 3 “Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010” finaliza a formalização oficial da profissão e descreve apenas tarefas da função profissional de um intérprete, excluindo a função de professor. Vejamos, no próximo excerto, as tarefas descritas na lei:

DOC3-01: Art. 6º. São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

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

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

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

No excerto DOC3-01, não há menção a nenhum tipo de atividade de um docente. Há a demarcação da área de atuação do intérprete; porém, as atividades diferenciadas aplicadas a um mesmo profissional não parecem ter o mesmo valor e integrarem um plano de atuação e formação único. O fato de colocar como obrigação do ILS a “comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes” trazendo itens intercalados apenas por vírgula e pelo uso do “e” indica a soma de várias habilidades como se todas fossem semelhantes. Pelo contrário, ser intérprete entre surdos pode implicar a interpretação entre um surdo oralizado e um surdo que saiba Libras, mas pode também acontecer entre surdos com línguas de sinais diferentes. Ainda, para interpretar entre surdo e surdo-cego é necessário que se saiba conduzir a Libras de forma tátil: tocar a pessoa surdo-cega e ser tocado por ela para que entenda a língua. Portanto, as duas condições que acabamos de citar exigem formação específica e, em algumas situações, o conhecimento de outra língua de sinais além da Libras. Sendo assim, a formação de um intérprete para esse acúmulo de atividades seria algo muito demorado e complicado, exigindo um grande esforço educacional para atender a todas as expectativas lançadas pela lei.

No caso da surdo-cegueira, outras nomeações e funções acontecem. A pessoa surdo-cega é acompanhada por um “guia-intérprete”, “professor-guia-intérprete”, ou ainda chamado “mediador” (FABRI, LEME, GODOY, 2009). A formação do guia-intérprete envolve outras especificidades. Em 2006, o Ministério da Educação lançou a publicação *Educação infantil; saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*, na qual explica que há várias formas de se comunicar com a pessoa surdo-cega, mas que, para isso, são necessários formações específicas não só na área linguística, mas também psicológica e fisiológica. Entre as formas de comunicação citadas na publicação estão: “sistemas alfabéticos dactilológicos, letras maiúsculas, tablitas, braile, máquina de escrever em tinta ou em braile e sistemas não-alfabéticos: Libras, Libras adaptada, [...] Tadoma, [...]”¹⁰ (NASCIMENTO, 2006, p. 22-23). Sendo, portanto, difícil encontrar profissionais com toda a formação necessária e abrangente para todas as funções previstas para o profissional ILS nos DO. Trata-se de uma formação ideal ou idealizada que pouco tem de real.

Continuando no excerto DOC3-01, além da exigência de conhecimento das línguas para a comunicação social, a preocupação com a atividade de interpretação está principalmente

¹⁰ Tadoma é uma forma de comunicação usada por pessoas surdo-cegas. Para entender o interlocutor, a pessoa surdo-cega toca seu rosto para interpretar o que é dito oralmente através da articulação labial e vibração das cordas vocais no momento da fala.

focada no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, há nesta parte do texto uma nova representação do que é traduzir. O verbo *viabilizar* em “viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” distancia a noção de interpretação-tradução, dada anteriormente nos outros documentos, da noção de tradução completa, total e fiel. Isso porque o verbo *viabilizar* permite outros efeitos de sentido admitindo a incompletude e a impossibilidade da tradução. Ademais, permite também ver o intérprete como prótese. O ILS é visto como correção do desvio que não permite o acesso do surdo ao que a escola lhe oferece.

Ainda, o verbo *viabilizar* também aponta para a possibilidade de gerar interpretação e compreensão do que está sendo ensinado (conteúdos curriculares). Ou seja, o ILS permitiria a socialização com o conhecimento e o contexto da sala de aula. O mesmo acontece com o substantivo *apoio* em “atuar no apoio à acessibilidade”. Há um distanciamento entre apoiar a acessibilidade e garantir a acessibilidade via tradução como traziam os documentos anteriores. O intérprete no documento 1 é um sujeito consciente e de posse das línguas com as quais trabalha, tem conhecimento totalizante e domínio completo das mesmas. Segundo Coracini (2007, p. 171), o tradutor é visto como “um supersujeito, cuja racionalidade deve idealmente constituir sua subjetividade”. Porém, o sujeito é sempre sujeito do inconsciente, incompleto, cindido, sujeito do desejo e que se constitui de vozes e fragmentos, que transita e se insere em várias formações discursivas, que desliza e ocupa diversas posições subjetivas, sujeito entre-línguas-culturas, sem posse de línguas e de culturas que são sempre do outro, mas que também não lhe pertencem (DERRIDA, [1996] 2001).

Outro ponto relevante na materialidade linguística do excerto (DOC3-01) é composto pelos termos *acesso* e *acessibilidade* que aparecem no excerto e em outros trechos dos documentos. O termo *acessibilidade*, geralmente, refere-se ao caráter qualitativo daquilo que é acessível. Além disso, o termo também está relacionado à capacidade de ofertar serviços que respondam a uma necessidade da população e de sua diversidade. Assim, a disponibilidade e a variedade das ofertas conferem o valor de acessibilidade aos serviços prestados que podem favorecer a comunidade social de determinado espaço, em determinado tempo e contexto social (TRAVASSOS; MARTINS, 2004). No trecho “atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades”, o intérprete é convocado a ofertar serviços que contemplem a necessidade da comunidade. Neste caso, ele é prestador do serviço, embora não tenhamos encontrado a oferta do serviço de interpretação facilmente em todos os setores sociais, como afirma o documento (*instituições de ensino e repartições públicas*). De acordo com a Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Lei da Acessibilidade, acessibilidade significa

possibilidade e *condição de alcance* para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Artigo 2º, Lei nº 10.098).

Na lei citada, acessibilidade é vista como necessidade primária da inclusão social (*condição de alcance*). Para reforçar a necessidade e obrigação da oferta e manutenção da acessibilidade em toda a sociedade, nesta mesma lei, no capítulo VII, artigo 18, está estabelecido que o poder público será o responsável por cuidar da oferta de intérpretes que serão facilitadores da comunicação entre a comunidade e os deficientes sensoriais. Se o ILS deve apoiar os serviços de acessibilidade e tornar possível o acesso dos alunos surdos aos conteúdos curriculares, isso faz dele uma necessidade primária, ou seja, condição de alcance, que, nos documentos, aparece como única possibilidade para o surdo de acessar o convívio social. Lembramos que no excerto DOC1-01, o ILS aparece como colaborador “para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se abram para o surdo”. Sendo assim, o surdo está fora do social, a menos que lhe seja garantida a acessibilidade via ILS. Então, o intérprete é representado como passaporte e condição de entrada na sociedade e de normalização para o surdo.

Sobre o substantivo *acesso*, que significa ingresso ou entrada, Travassos e Martins (2004) afirmam que o termo está ligado à orientação e organização do que está sendo ofertado. A organização é o meio de entrada e alcance: não se trata do número e da qualidade dos serviços ofertados, mas está diretamente relacionada à acessibilidade. As autoras também afirmam que, embora os significados de acesso e acessibilidade sejam distintos, os dois termos são comumente usados como sinônimos na sociedade. No excerto, no trecho “de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares”, o ILS é tanto oferta de serviço quanto meio de acesso. Novamente, emerge a imagem do ILS como aquele que normaliza o sujeito a corrigir (surdo); ele aplica a correção para que a instituição (educacional, familiar, social, etc.) cumpra a sua ilusória função de corrigir sujeitos para a sociedade “normal”.

No próximo documento, o de número 4, temos um texto que regulamenta a contratação do ILS no Estado de São Paulo. A Resolução SE – 38, de 19 de junho de 2009, “dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino”. Primeiramente, chama a atenção a nova nomenclatura usada para descrever o profissional intérprete: interlocutor. Segue um excerto:

DOC4-01: Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional *docentes* que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos

surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular.

§ 1º - Os docentes a que se refere o caput deste artigo atuarão na condição de *interlocutor* dos *professores* e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA).

§ 2º - A admissão do *docente interlocutor* da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

As palavras deslizam e a nomeação do ILS continua mudando, novos efeitos de sentido são produzidos nas diferentes nomeações e, conseqüentemente, na atuação prática do intérprete. Inicialmente, o documento marca que o lugar institucional do profissional é a docência (*incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais – Libras*). Porém, há no mesmo texto o termo *docente* e o termo *professor* em nomeações distintas, embora sejam sinônimos. É interessante notar que o ILS está inserido no quadro funcional de docentes das escolas estaduais, mesmo tendo como função um trabalho tão distinto da docência que é a tradução. Outra questão é o fato de haver um intérprete docente que não é professor. Os termos sinônimos passam a funcionar com outros efeitos de sentido que os colocam em diferentes lugares institucionais, conseqüentemente, instaurando diferentes posições discursivas. Então, há o docente que não ensina, mas é um mediador (*interlocutor*) e o docente que ensina: o professor.

Sobre a tentativa de distinção entre nomes e termos (*docente*, *professor*, *intérprete* e *interlocutor*) e de estabelecer funções distintas, voltamos a Derrida (1986), na obra *Margens da Filosofia*, na qual o filósofo usa a metáfora do tímpano para desconstruir os limites que ilusoriamente são estabelecidos pela filosofia ao seu objeto de estudo e temáticas. O autor afirma que construir a possibilidade de encontrar o “próprio” (próprio da filosofia, próprio de si, etc.) atende ao movimento de dois eixos, a hierarquia e o envolvimento. A hierarquia na proporção em que há um saber ser que gera determinada postura e atuação. O envolvimento, na proporção em que se cria a imagem de algo homogêneo e natural, fixo e controlável. Vemos, na tentativa de (re)nomear a profissão do ILS, um movimento parecido ao executado pelos eixos citados por Derrida: conferir ao profissional o saber próprio de seu lugar institucional e colocar neste lugar sujeitos de práticas fixas e homogêneas.

Para Derrida (1986), os eixos geram uma trama discursiva que, por ser trama, deixa-se “furar, atravessar, trabalhar de um lado e doutro” (DERRIDA, 1986, p. 25). Nomear o intérprete como docente pode apontar para a tessitura hierárquica das relações de poder (FOUCAULT, [1971] 2010), poder-saber-ser docente, para atuar como intérprete. Por isso, a

nomeação permite vazar o limite da tradução, requerido nos textos anteriormente comentados, para que o sujeito se coloque em nova posição enunciativa, participando de outras práticas discursivas e se inserindo em formações discursivas outras que podem legitimar a identificação, caso esta aconteça, com a prática da docência. Isso pode acontecer mesmo que haja, dentro do limite imposto ao/pelo contexto educacional, outro sujeito que ocupe hierarquicamente o lugar institucional de docente regular, aquele que detém o poder-saber-ser docente de determinado conteúdo curricular (que *a priori* não é sabido pelo ILS).

Lembremos que, nos documentos anteriores, interpretar é obrigação e ser intérprete é função; no documento 4, docente é função e interpretar é atuação na condição da presença de alunos surdos e professor ouvinte. Essa mudança ressignifica a profissão do ILS, pois, se o intérprete tem como função a docência, isto implica que ele é um professor bilíngue e que cuida tanto do ensino quanto da interpretação sem o auxílio de terceiros.

Ainda sobre a nomeação profissional, temos, no excerto em consideração, a nomeação docente *interlocutor* que também ressignifica a prática do ILS. A palavra *interlocutor* acrescenta a função de alguém que toma parte em uma conversa ou que representa uma das partes envolvidas na conversa. Comparando as palavras *intérprete* e *interlocutor*, a última distancia a função de tradução do intérprete e abre margem para o efeito de sentido de colaborador/negociador, alguém que deve promover a interação entre as partes (locutor entre a e b); no entanto, a interpretação é um saber possível ao interlocutor, mas não é definido como único saber envolvido em sua prática.

Entre tantas nomeações, as palavras não marcam oposições ou distinções, como já foi dito; o que nelas significa é a diferença. Derrida (1986) usa a figura de um feixe para exemplificar que o que há na diferença é a intricação. Conforme o autor, há “um cruzamento que deixaria repetir os diferentes fios e as diferentes linhas de sentido – ou de força – tal como estará pronto para enlaçar outros” (1986, p.29). O que movimenta e ressignifica a prática do sujeito não é ser um ou ser outro, mas ser entre, ser o adiamento que se quer definir ora como um, ora como outro. “É necessário que entre os elementos outros se produzam, activamente, dinamicamente, e com uma certa perseverança na repetição, intervalo, distância, espaçamento” (DERRIDA, 1986, p. 35). No espaçamento entre ser interlocutor e intérprete, outros efeitos acontecem e o sujeito se encontra sempre no espaço (temporização) da diferença, no espaço entre os rastros que cada nomeação e interpretação deixam em seu caminho. “As diferenças são, elas próprias, efeitos” (DERRIDA, 1986, p. 40).

Nesse sentido, as nomeações são frutos das relações de poder e se movimentam de acordo com os discursos e momentos socioculturais que compõem as condições de produção

discursivas. Por exemplo, há diversidade entre as formas de nomear os sujeitos surdos também. Há uma divisão entre *alunos surdos* e *alunos deficientes auditivos*. Skliar (2005) afirma que a dificuldade de nomeação do sujeito surdo passa por posicionamentos políticos, por formações discursivas como as da tolerância, da caridade e de paradigmas, como o clínico, ou da medicalização. Todas as nomeações acontecem dentro das relações de poder e implicam em diferentes interpretações das atribuições profissionais de um ILS. Para Wrigley (1996, p. 03),

os nomes determinados para aqueles que não têm audição incluem “mudos”, “surdo-mudos”, “deficientes auditivos”, uma variedade de outros eufemismos politicamente corretos, e aquele que é preferido pela maioria daqueles que se identificam como tais: “Surdos” (aspas do autor).

Partindo do que disse Wrigley, Skliar (2005) salienta que a surdez pode ser marcada por uma diferença política que pode gerar conceitos estabelecidos na/pela identificação da comunidade surda e também de ouvintes com representações da surdez como deficiência, diversidade e diferença. Geralmente, a surdez é enquadrada no que caracteriza o grupo da diversidade ou da deficiência. A declaração *Educação Para Todos* da UNESCO (UNESCO, 2001) aponta a surdez no que determina como acolhida da diversidade. Na acolhida estão surdos, cegos, índios, mulheres, crianças, entre outros. Segundo Bhabha (1986), a noção de diversidade tenta conter e camuflar a diferença e controlar a todos dentro da noção de normalização. Quanto à deficiência, essa é fruto da medicalização, do discurso clínico-patológico trazendo como mote a perda e a doença: algo se perdeu e precisa ser reencontrado e/ou medicalizado.

Se a surdez é vista como diferença ou deficiência, temos a profissão do ILS deslizando entre representações de tradutor, mediador, interlocutor, facilitador, docente e, no caso da deficiência como patologia, até mesmo como prótese para o corpo do surdo. Portanto, nomear o ILS como interlocutor pode abrir vias para a interpretação de múltiplos sentidos, porém sem abrir mão da tradução, mas com novas possibilidades para um sujeito que “tomará parte na conversa” entre aluno e docente.

Apesar das muitas nomeações e consequentes representações funcionais, o intérprete ainda se vê diante de uma regra ética que lhe impõe as normas de discrição e imparcialidade, como visto no documento 1. Segundo Pereira (2008),

ser intérprete é ser, intrinsecamente, um profissional atormentado por ter que estar presente e fingir-se invisível, algo ainda mais impensável para um intérprete de uma língua que é percebida prioritariamente pelo canal visual, como uma língua de sinais; e por não poder ser o “eu” nem o “tu” plenamente, por estar sempre em posição instável e escorregadia de um simbiótico locutor-interlocutor (PEREIRA, 2008, p.137).

Para a autora, sustentar a posição de intérprete é a constante luta de ter que corresponder a tantos nomes, demandas e regras de uma profissão que está (re)construindo a sua formalização e reconhecimento no país e também entre os que a exercem.

Na mesma direção das diferenças entre docentes e intérpretes, no documento 5, trazemos a Resolução SEE Nº 1.724, de 12 de novembro de 2010, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A resolução estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Entre as funções descritas na resolução, temos a de ILS. Vejamos no recorte:

DOC5-01: 7. CARGO - Professor de Educação Básica, para atuação como Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca e na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Regente de Turma, Professor Eventual, Professor de Sala de Recursos, Professor de Oficina Pedagógica, Professor Itinerante, Professor Intérprete de Libras, Professor Instrutor de Libras, Professor de Apoio, Professor para Atuação em Projetos autorizados pela SEE.

No recorte, há vagas para dois profissionais de atuação diferente: professor intérprete e professor instrutor de Libras. Novamente, o substantivo professor está unido ao substantivo intérprete. Por consequência, mais uma vez, a atuação do profissional está no entre-lugar das funções, entre a docência e a tradução. Ou melhor, o ILS está na docência e na tradução.

Neste documento (5), notamos a presença do que prescreve o documento 2. Trata-se da diferença entre professor e instrutor de Libras. Na verdade, o documento 2, decreto nº 5.626 de 2005, trata da normativa sobre o professor de Libras e o instrutor de Libras. Conforme o decreto, em seu Capítulo III, artigos 4º, 5º e 6º, o professor de Libras possui formação em nível superior e, por isso, pode atuar em diversos níveis da educação. Já o instrutor de Libras tem formação em nível médio e pode atuar nos anos iniciais da educação básica. Ainda conforme o Capítulo III do decreto, os cursos de formação para professores de Libras (Pedagogia, Letras Libras ou Letras Libras-Português) e para a formação de instrutores de Libras (capacitação profissional feita por diversas instituições, formação continuada oferecida por instituições credenciadas ou de ensino superior) são prioritariamente oferecidas para pessoas surdas. Tal fato é justificado pela necessidade de capacitação da comunidade surda. Porém, de acordo com Faria (2011), é comum que o profissional surdo seja contratado como instrutor de Libras mesmo que tenha formação em nível superior. De acordo com a autora, essa pode ser uma forma de desvalorização do trabalho da comunidade surda, uma vez que o decreto diferencia o profissional de acordo com a sua formação e não em relação à surdez.

Nessa linha, no documento 5, não encontramos menção a respeito do professor de Libras, apenas ao *professor intérprete* e ao *instrutor de Libras*. Dessa forma, é possível vislumbrar que o *professor intérprete*, em potencial, poderia acumular as funções de ILS e de professor de Libras. Como, para a educação regular em Minas Gerais, o intérprete deve ser um ouvinte para realizar a mediação entre professor e aluno, esse fato pode indicar que a diferença entre ser professor e ser instrutor esteja na surdez, ao passo que não há (na educação estadual) algo que estabeleça a preferência entre surdo ou ouvinte para a função de instrutor. A partir disso, podemos problematizar essa diferenciação, considerando que, no ensino de uma segunda língua, o professor falante nativo é muito valorizado e, por vezes, idealizado como melhor professor. Se um ouvinte pode ser intérprete, o surdo é legitimado como o ideal de professor para a língua de sinais. No entanto, se não há a possibilidade de um surdo habilitado em um curso de ensino superior ocupar o cargo de professor de Libras, provavelmente, há a desvalorização do profissional surdo, mesmo que o surdo seja considerado o professor falante “ideal” da Libras.

Neste capítulo, foi apresentado um percurso histórico e alguns documentos que constituem as condições de produção discursiva dos atuais discursos que envolvem a formação e a prática do profissional ILS. Sabemos da impossibilidade de traçar todo o percurso histórico e mesmo de escrever todas as possibilidades de condições de produção discursiva. No entanto, apresentamos no nosso texto, o arquivo histórico-discursivo que nos é necessário para a análise discursivo-filosófico-desconstrutivista do dizer do ILS que constitui o nosso *corpus* de pesquisa.

No tecido do arquivo de documentos e de memórias da história do ILS interessamos algumas representações traçadas nesse arquivo. As diferentes nomeações do ILS e posições discursivas do profissional sugeridas na materialidade linguística dos documentos apontam para a dificuldade de demarcar um lugar institucional para o intérprete que possibilite um registro profissional com funções delimitadas e estabelecidas. O ILS passa pelas representações de docente, intérprete e interlocutor causando diferentes efeitos de sentido nos espaços entre ser cada um desses nomes ou a soma deles. Como afirma Pereira (2008), o ILS é simbiose. Na materialidade linguística dos documentos, o intérprete é mistura, tensão, intervalo, soma e (im)possibilidade. Em meio a tantas nomeações (intérprete, professor-intérprete, tradutor-intérprete, professor-interlocutor, interlocutor), o que se representa é a imagem de um sujeito consciente, tradutor fiel, dominador de línguas e, ao mesmo tempo, um apoio para o acesso de

surdos, um meio e uma oferta de serviço, um representante locutor e a única possibilidade de cidadania na/da surdez.

A tradução é representada como ponte infalível, processo fiel, perfeito, possível e totalizante. As línguas são apresentadas como objeto de estudo e domínio, totalmente correspondentes e como alvo de um sujeito consciente e de seu raciocínio lógico, sem falhas, sem furos, não como tímpano, mas como membrana impermeável, mapeável e lógica.

Quando o ILS é apresentado oficialmente na função única de intérprete, as demandas são tão exigentes para as variadas formas de interpretação que a formação sugerida pelos documentos não conseguiria cobrir a imagem construída de um intérprete idealizado e regulamentado pela lei.

Após o percurso histórico, interessa-nos escutar o ILS falar de si, de sua formação e de sua prática e tentar flagrar no seu dizer a sua constituição identitária. A problematização da situação do ILS na sala de aula de LI, que é apagada nos documentos, pode nos dizer sobre como o intérprete representa a tradução, o encontro com/nas línguas (inglês-Libras-português), a sua formação e o seu lugar no ensino da LI.

CAPÍTULO II: Línguas (entre)laçadas na interpretação

Este capítulo tem como objetivo discutir o (entre)laçar das línguas envolvidas no ato de interpretação. Para facilitar a leitura, dividimos as discussões em dois temas: as línguas e a interpretação/tradução. Em nosso estudo, os dois temas discutidos neste capítulo fazem parte do percurso teórico que constitui a base necessária para a análise de nosso *corpus*.

2.1 Línguas

Inicialmente, trazemos uma discussão sobre a língua de sinais e as línguas orais. Discutiremos, primeiramente, a noção de língua passando teoricamente pelos textos de Ferdinand de Saussure, Jacques Derrida, Coracini, entre outros. Em seguida, problematizaremos a nomenclatura da língua de sinais e a categorização das línguas em modalidades (escrita, oral e visual). Tais problematizações são necessárias para a análise discursiva, mais especificamente, para as representações sobre as línguas que envolvem a prática do ILS no contexto estudado.

2.1.1 Sinalizar e falar

Pensar o que envolve a língua e a linguagem é de fundamental importância para que se entenda o próprio ser humano. Porém, o estudo da língua está longe de ser uma tarefa simples. Em primeiro lugar, o substantivo “língua” remete a diferentes sentidos: parte da anatomia do corpo e parte da linguagem. Se pensarmos em anatomia, em relação ao surdo, a língua como parte anatômica (embora o surdo não tenha qualquer impedimento anatômico para o exercício da fala), geralmente, é acessada para a sinalização, mas não para a produção de uma língua oral como acontece para os ouvintes. No caso da surdez, a parte anatômica de acesso à língua é composta, principalmente, pelas mãos que lhe permitem falar ao mundo. Na anatomia da surdez, comumente¹¹, as mãos fazem a língua acontecer. Sendo assim, a nomeação da língua nos conduz a um estranhamento: a língua fala pelas mãos ou nas mãos! As mãos bailam e significam!

¹¹ No contexto da surdez, há surdos conhecedores da língua de sinais, surdos oralizados e surdos que passaram pelo implante coclear.

Nesse sentido, a estranheza causada pela língua de sinais está presente nas teorias linguísticas sobre língua e linguagem, há muito tempo; mas, pensando em história, a aceitação da legitimidade da língua pode ser considerada recente. Após longo tempo de proibições do uso da língua de sinais e das tentativas de criar métodos pedagógicos para a educação de pessoas surdas, foi somente a partir de meados do século passado que a língua foi reconhecida como legítima (STOKOE, [1960] 2015). Por muito tempo, a língua de sinais esteve entre ser língua, ser linguagem, ser código, ou apenas um recurso paralinguístico. Para tecer considerações sobre as diferentes noções de língua, buscamos nos documentos (listados no capítulo anterior) o que estes estabelecem como língua e linguagem.

A língua de sinais no Brasil (e em tantos outros países) recebe várias nomeações e descrições que são defendidas por diversas políticas educacionais, inclusivas e/ou linguístico-normativas. Nos documentos mencionados no capítulo anterior, vimos que a língua de sinais desliza entre várias nomeações: natural, materna, nacional. A cada nome multiplicam-se os possíveis efeitos de sentido e imbricam-se formações discursivas variadas. No documento “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa” (MEC-FENEIS, 2004), os conceitos de língua e linguagem são descritos como verbetes de dicionário dentro de uma parte do texto intitulada “Mini-dicionário dos intérpretes de língua de sinais”. Por se tratar de um termo de dicionário, o texto permite, entre outras interpretações, que os conceitos sejam estabelecidos como únicos e unânimes entre os intérpretes de todo o Brasil e, por ser um documento, em toda a educação brasileira. Para estabelecer que a Libras é uma língua e não uma linguagem, o documento pontua as duas considerações. Primeiro, em relação à língua:

Língua - É um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. A língua é a expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas. (MEC-FENEIS, 2004, p. 8).

O conceito de língua do documento traduz a noção de língua encontrada nos estudos saussurianos. De acordo com Ferdinand de Saussure (2006), a língua é obra de um coletivo. Ela não se desenvolve por si. Segundo ao autor, a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Como produto, de acordo com o autor, a língua é adquirida por aqueles que são da comunidade e está subordinada ao instinto animal. Em vista disso, a língua pode ser “dominada” por aqueles que a compartilham com o coletivo. Ela é “um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Dessa forma, representa-se a língua como um todo homogêneo. Na

verdade, a crença de que a língua é um todo, de que é determinada e um conjunto inteiro e homogêneo, que pode ser dominado e usado pelo sujeito de forma transparente, tem longa caminhada na linguística. Não pretendemos traçar uma origem do fato, mas tecer algumas considerações sobre a representação de inteireza da língua a partir da própria linguística e desconstruir a imagem de língua como um conjunto homogêneo.

O pesquisador William Whitney ([1875] 2010), que influenciou a obra de Saussure e de outros linguistas, contribuiu para o desenvolvimento do conceito de língua e, também, para definição da linguística como campo de estudos da linguagem no fim do século XIX. Whitney escreveu sobre a linguagem, sua natureza e sobre a língua. Segundo o autor, a língua é uma instituição e difere de sociedade para sociedade. De acordo com sua pesquisa, as línguas possuem traços únicos e são formadas por elementos culturais que as tornam distintas entre os povos. Nas distinções que são possíveis nas diferentes raças, países e culturas, segundo Whitney (1875/2010), as línguas assumem limites e são aquisições. Sendo assim, como objeto adquirido, a língua pode ser trocada, transferida e administrada pelo falante. Em vista desse conceito, a língua é objeto e, como tal, parece estar fora do sujeito. É, talvez, um objeto científico que se limita ao domínio racional de um falante consciente. Nessa corrente de pensamento, a gramática representa o esqueleto de sustentação e, ao mesmo tempo, a ilusão de um muro de contenção que, junto da grafia e da fonética, limita os contornos da língua e a torna distinta das demais. Quanto à linguagem, Whitney ([1875] 2010, p. 17) a define como “um conjunto de signos pelos quais o homem exprime consciente e intencionalmente seu pensamento a seus semelhantes: é uma expressão destinada à transmissão do pensamento”. Sendo assim, o homem é total controlador do seu dizer e do seu pensar, sendo a língua um instrumento de comunicação, conforme sugere a concepção de sujeito cartesiano: “Penso, logo existo” ou “falo, logo penso e existo”. Cartesianamente, o autor conclui que a linguagem “não é uma capacidade, uma faculdade; não é o exercício imediato do pensamento; é um produto imediato desse pensamento, é um instrumento” (WHITNEY, [1875] 2010, p. 253).

Tanto Whitney quanto Saussure colaboraram para a concepção tradicional de língua e linguagem que ainda permanece em correntes teóricas da Linguística e da Linguística Aplicada nos dias de hoje. Nas décadas de 60 e 70 do século passado, apesar do crescente número de pesquisas no ensino de línguas, como as de Chomsky, Krashen, Bloomfield, entre outros, foi mantido como postulado da linguística o conceito de língua ensaiado por Whitney e estabelecido por Saussure. Como vimos no capítulo anterior, a exigência de “domínio” das línguas envolvidas na tradução por parte do intérprete de línguas de sinais remete ao conceito citado acima. A língua aparece como objeto de domínio que pode ser totalmente calculado e

administrado por um sujeito que, ilusoriamente, seria controlador absoluto do seu dizer e capaz de compreender fielmente tudo da língua que lhe for demandado na tradução. Como consequência disso, a tradução também seria linear e corresponderia à expectativa de fidelidade completa.

Enquanto, para Saussure (2006, p. 23), “a língua assim delimitada é de natureza homogênea” e “objeto de natureza concreta”, em outra direção, assumimos a noção de língua discutida por Derrida ([1996] 2001), como sendo impossível de administrar ou dominar, pois a língua não é objeto. De acordo com o autor, a língua universal é sempre promessa, ela é o porvir e não se fecha nas regras gramaticais ou na suposta racionalidade do sujeito. Como vimos no capítulo anterior, Coracini (2007) afirma que o dizer é sempre uma ficção e que não é possível haver uma língua objeto ou homogênea. Tendo em vista a impossibilidade de objetificar a língua, assumimos também a impossibilidade de a dividir em fragmentos limitados e homogêneos. Já o conceito de língua saussuriano permite que a língua seja partida em metades ou outras partes definidas e isoladas do fato de tudo ser língua, como no exemplo do currículo escolar que é dividido em diferentes conteúdos (gramática, interpretação, redação...) e etapas para o estudo da língua (séries, anos, etc.).

2.1.2 O fonocentrismo

Na década de 60, Derrida ([1967] 2006) discutia o desgaste da palavra *linguagem* e, ao mesmo tempo, o seu transbordamento. O autor escreveu sobre o logocentrismo a partir de temas como o fonocentrismo e a escrita. O filósofo afirma que há três vias do etnocentrismo que, de certa forma, são pontos de sustentação do logocentrismo: I. o conceito de escritura, partindo da primazia da *phoné* e discutindo o signo historicamente e em Saussure; II. a história da metafísica, o rebaixamento da escritura e o recalçamento da mesma diante do governo da voz; e III. o conceito da ciência, conceito filosófico que se alarga na busca do controle da cultura mundial.

De acordo com Derrida ([1967] 2006), o conceito ocidental de linguagem se pautava na produção oral da língua e secundarizava a escrita. A primazia da oralidade deixava a escrita relegada à imagem de reprodução da língua falada. O autor, citando Rousseau, afirma que a escrita, vista pela lógica do fonocentrismo, seria apenas um “suplemento da fala”. Essa representação da oralidade e da escrita, a verdade ocidental do privilégio da *phoné*, se construiu historicamente. Na linha cronológica da história, havia uma economia dos fatos sociais e

históricos no ocidente que articulava e legitimava a primazia da língua oral. Como exemplo da legitimação, o autor retoma a noção de origem da vida e aponta o sopro divino, citado no livro de Gênesis da Bíblia, que, pela tradição religiosa, deu origem ao homem, ao mundo e a toda a criação, peça chave para a legitimação da voz, da fala como superior à escrita.

O sistema do “ouvir-se-falar” através da substância fônica – que se dá como significante não-exterior, não mundano, portanto não-empírico ou não-contingente – teve de dominar durante toda uma época a história do mundo, até mesmo produziu a ideia de mundo, a ideia de origem do mundo a partir da diferença entre o mundano e o não-mundano, o fora e o dentro, a idealidade e a não idealidade, o universal e o não-universal, o transcendental e o empírico, etc. (DERRIDA, [1967] 2006, p. 9)

De acordo com essa lógica, a voz também tem o privilégio de ser representação da alma e da sabedoria por ser algo compreendido como de dentro, do interior, do lugar divino que lhe foi concedido pelo “sopro”. Do outro lado, estaria a escrita que habitaria o exterior e estaria fora dos limites do sopro e, por isso, não é beneficiada por sua força de significação. Sendo assim, a voz (interior, constitutiva) é presença, é a alma, o próprio pensamento. Isso explica porque muitos surdos foram considerados sujeitos malditos e vazios. A falta da fala sinalizava a ausência da alma e da inteligência. Então, com o surgimento do intérprete, o surdo ganhava a fala, mas, apesar disso, a alma ainda lhe era negada. Com o intérprete, havia uma possibilidade de acesso ao mundo ouvinte que lhe garantia direito à salvação, mas o “acesso” se apresentava via discurso de tolerância e caridade porque a falta da oralidade ainda era sinal de anormalidade (SKLIAR, 2005)

Nessa direção, o logocentrismo está relacionado ao fonocentrismo exatamente por ter na voz a expressão máxima do *logos*. “A essência da *phoné* estaria imediatamente próxima daquilo que, no “pensamento” como *logos*, tem relação com o “sentido”; daquilo que o produz, que o recebe, que o diz, que o “reúne” (DERRIDA, [1967] 2006, p. 13) (aspas do autor). A *phoné*, na metafísica, está em relação binária com a escrita, de acordo com o pensamento logocêntrico, ocupando o primeiro lugar na oposição binária, sendo a expressão principal do pensamento, a voz da alma, o significante principal. Quanto à escrita, essa segue na parte oposta, derivada, exterior, como significante do significante. O significante escrito que, segundo Derrida (DERRIDA, [1967] 2006, p.14), “seria derivado. Seria sempre técnico e representativo. Não teria nenhum sentido constituinte”. De acordo com a primazia da *phoné*, o surdo seria o monstro humano (FOUCAULT, [1974-1975] 2001), conforme foi visto no capítulo anterior. O corpo estaria deformado e a sua presença contraria as normas da convivência da mesmidade. O monstro suscita na sociedade respostas como caridade, violência, medicação e exclusão. Tais respostas não excluem o acontecimento de uma ou outra ação, mas

acontecem de forma rizomática (DELEUZE & GUATTARI, 2011), somam-se nas ações em volta do sujeito surdo. O intérprete não exclui do surdo a ideia de “anormalidade”, mas visa a corrigir/tamponar a “falta”, da audição e da voz, reconhecida em seu corpo.

O signo, representação acústica, seria representado na língua de sinais pelo sinal. Se a escrita é vista como secundária, como será visto o sinal? A palavra e o sinal teriam o mesmo valor? O sinal é um signo linguístico?¹² Para Saussure, o signo linguístico é composto por duas faces em uma mesma folha, sendo uma o significante e a outra, o significado. O conceito, trazido pelo linguista, aponta a representação acústica como a mais importante, favorecendo o que já pregava o fonocentrismo. A voz que é presença é também sinônimo de consciência, da expressão oral como totalidade do pensamento. E, mais uma vez, a escrita é vista como a “mediação da mediação”, o sentido sendo posto na exterioridade.

Sobre o significante, este é visto no logocentrismo como a exterioridade da escritura. Derrida ([1967] 2006) pontua que a escrita, historicamente, é percebida, dentro do binarismo logocêntrico, como polarizada. Há a escritura boa que é a inscrição divina na alma, que teve origem no sopro divino e gerou a vida. Vê-se a relação do pensamento logocêntrico e da teologia. Tal inscrição faz o homem professar a sua fé e a verdade de sua alma. Por outro lado, a escritura má é exterior, é a letra morta, pois está fora do corpo. O autor faz referência aos lados positivo e negativo da escritura partindo de Platão, para quem a escritura em sua exterioridade está rebaixada e causa a desnaturação. Nessa perspectiva, a escritura é veneno, pois não está ligada ao interno que era o próprio sopro divino. De acordo com Whitney (2010), em sua obra “A vida da linguagem”, publicada pela primeira vez em 1875, a escritura seria uma vizinha da linguagem, que nasce da “vontade de comunicação”. A escrita era considerada um artifício usado para a comunicação que só poderia existir a partir da expressão do pensamento oral. Ela era apenas uma “vizinha”, um acessório da linguagem. Então, vê-se que a sistemática binária do signo está presente em toda a tradição clássica e que o Saussure do *Curso de Linguística Geral*, tal como chegou até nós, foi fiel a essa tradição. Permanecem as oposições entre sentido e som, conceito e fala, significado e significante que geram a economia linguística e que são oposições próprias da ciência. No nosso estudo, será importante problematizar a situação do “sinal” da língua de sinais dentro da composição signo-significante. Se temos a primazia da voz e a sua representação escrita, como se considera, no dizer do intérprete, aquilo que se inscreve no corpo, no espaço e na visão?

¹² No capítulo de análise, trataremos da problematização entre falar e sinalizar a partir do dizer do intérprete.

Partindo da leitura de Nietzsche, Derrida afirma que o filósofo empreendeu em sua obra uma valiosa contribuição para a libertação do significante na relação que este mantinha de dependência do *logos*. Para Nietzsche, a escritura não estava submetida ao *logos* e ao que se entendia como verdade total. Porém, este pensamento também está preso à lógica de se estabelecer uma sentença perfeita para a determinação do signo: ele não seria nada dentro (não há submissão ao *logos*) e nada fora (derivado de quê?). Não haveria a relação entre a palavra (a voz) e a coisa (a metáfora). Derrida ([1967] 2006) desconstrói o conceito de signo apontando que não é uma questão ingênua que possa ser reduzida a um sistema binário de fora e dentro. Totalizar a relação significado-significante equivaleria a encontrar um significante transcendental que traria a diferença entre significado e significante como irreduzível. Há rasuras deixadas dos/nos pensamentos sobre o signo que são traços de épocas e da presença de um significado transcendental buscado no *logos*. Tal presença exclui(a) os surdos pela ausência da voz (*logos*) e da sua representação (escrita) na língua de sinais.

A escritura não é algo de fora nem algo de dentro, ela é uma questão de presença, não se define em apenas uma noção da história. Sendo presença, ela acontece também na composição corpo-espço. A escritura aparece nos rastros, nos discursos que a constituem e não desaparecem. Sendo assim, ela não está fechada no binarismo logocêntrico, na lógica de pensar o signo como presença da alma e representação externa. Ela aparece como sendo sempre escritura, dentro no fora e fora no dentro. A noção de um significante transcendental não permite que se pense nos rastros como constituintes; essa noção gera apenas o mito do total estado da consciência e da verdade. Não importa como a língua acontece, o acontecer é escritura.

A seguir, problematizaremos outras divisões que vão além da utopia do binarismo oralidade e escritura: as modalidades.

2.1.3 O corpo e a língua

No contexto da escola regular, seja ela inclusiva ou não, o ensino de línguas é dividido em etapas descritas como séries, anos, semestres, períodos ou níveis (como citamos anteriormente). Na escola brasileira, a língua é representada como conteúdo, ou seja, se tomarmos essa nomeação como limite, temos o mesmo pensamento que Whitney (2010) postulou no século XIX: a língua é um instrumento. Ainda, se considerarmos as divisões como gramática e leitura, por exemplo, que encontramos em muitos livros didáticos e organizações didáticas, pode-se inferir que a língua é um instrumento composto por peças também limitadas

e, mais que isso, peças diferentes que se encaixam na formação de um todo. Mais uma vez, a noção de sujeito cartesiano se manifesta; afinal, um instrumento é uma elaboração racional, há forma de uso e controle do objeto. Como consequência da imagem da língua como instrumento, a divisão do “conteúdo” geralmente acontece em partes de limites bem definidos. Na maioria das vezes, a separação do ensino de uma língua em partes definidas é direcionada ou organizada por livros didáticos e/ou por documentos governamentais que regem o ensino nas escolas brasileiras (por exemplo, o Currículo Básico Comum desenvolvido em alguns estados brasileiros). No caso do ensino de línguas estrangeiras, o conhecimento parece estar dividido em outras partes além das etapas de ensino que marcam o percurso letivo escolar. O ensino da língua inglesa, contexto de nossa pesquisa, frequentemente aparece dividido em habilidades nomeadas habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir, falar (respectivamente, *reading, writing, listening, speaking*). As habilidades representam formas de “recepção” e de “produção” linguística e estão relacionadas à modalidade da língua.

Diante dessa separação, a língua parece fragmentos/metades que possibilitariam a diferenciação em partes como a escrita e a oralidade ou outras subpartes de cada uma das duas. Apesar da divisão, as habilidades compõem um conjunto perfeito que só pode ser avaliado como eficiente, na relação ensino-aprendizagem, quando acontece com a mesma capacidade de ação na recepção e na produção da língua. Qualquer fragmento ineficiente perturba a representação harmoniosa do que é saber ou aprender a língua.

Ora, se a divisão fosse possível, determinada e única via de conhecimento da língua, o sujeito surdo seria a imagem do que desestabilizaria a via e comprometeria a representação de língua como soma ideal no caso das habilidades. Estariam comprometidas a habilidade de ouvir e, por consequência, a habilidade de falar. Então, saber uma língua, de acordo com os parâmetros que a tomam como objeto, seria impossível para o surdo porque a língua oral não o favorece e a língua de sinais poderia ser considerada, nessa perspectiva, como incompleta, uma vez que o sujeito surdo não teria como desenvolver todas as habilidades (no parâmetro da língua oral) a partir de sua língua e exercer nela a habilidade de ouvir, de escrever e de ler (na imagem impressa em alfabeto romano, por exemplo). A língua de sinais tem a sua própria imagem gráfica reconhecida como *sign writing*; porém não há nas escolas brasileiras leis que regulamentem ou autorizem o seu ensino na escola inclusiva.

Vistas no tempo, as habilidades linguísticas são consequência da longa trajetória das teorias (sobretudo cognitivistas) sobre a aprendizagem de uma língua, independente da nomenclatura ou nacionalidade (materna, natural, estrangeira, nacional, etc.), mas principalmente do ensino de línguas estrangeiras modernas. Em um breve histórico,

mencionamos alguns métodos que foram divulgados no ensino de línguas no cenário europeu e, amplamente, divulgado e adotado em outros países. Os métodos, cada um a seu modo, referem-se às habilidades e ao ensino da língua como objeto que pode ser fragmentado em partes de acordo com a função que tais partes representam (ouvir, falar, escrever ou ler). Se verificarmos o termo habilidade em um dicionário, veremos que o mesmo está relacionado ao fato de agir sobre algo com destreza, com precisão, o que nos leva a pensar no domínio de determinada arte ou ação. Dessa forma, pensar na habilidade de escrever (*writing*) seria imaginar alguém que saiba escrever com exatidão e destreza, sem falhas no uso do “conteúdo” e da forma da língua.

Optamos por iniciar o estudo dos métodos nos séculos XVIII e XIX, uma vez que não seria possível marcar um ponto de origem para o ensino de línguas e o desenvolvimento de formas de ensino. Nesses séculos, na Europa Ocidental, o ensino de língua estrangeira era regido pelo *Método Clássico*. O método tinha como base o ensino das regras gramaticais, a memorização e a tradução de textos. As línguas ensinadas eram, geralmente, o latim e o grego (consideradas, nos dias de hoje, como línguas clássicas) e o ensino tinha como objetivo suprir a necessidade de leitura de textos clássicos na academia (BROWN, 2007). No século XIX, o método clássico foi renomeado e passou a ser conhecido como *Método Gramática-tradução* que se apresentava, também, com foco na tradução e na gramática, mas que continha a novidade do ensino do vocabulário da língua em listas de palavras descontextualizadas. No início do século XX, na Europa, tornou-se popular o *Método Direto*, também conhecido como método natural, porque se acreditava que era fiel à forma, dita natural, como uma criança aprende a língua materna (como foi problematizado no capítulo anterior). O método tinha seu foco na interação oral e no uso exclusivo da língua ensinada. O vocabulário era ensinado a partir da associação de ideias e contextos. Outro motivador de novas metodologias foi a diminuição de distâncias (no que diz respeito à comunicação). O ensino das línguas das fronteiras e do comércio internacional entrou no cenário do ensino de línguas estrangeiras motivado pela necessidade de interação internacional para o comércio, o desenvolvimento de políticas internacionais e, também, pela necessidade de acordos e combates nas guerras mundiais. No ensino, o foco era (re)direcionado do texto escrito para a interação oral na língua estrangeira. Até então, as metodologias haviam mudado, mas o ensino continuava baseado na língua “objeto”.

Os métodos de ensino acompanharam (e acompanham) as condições sociais e culturais de cada lugar e época. São as relações de poder que conduzem o ensino de línguas e demais disciplinas. O fato de corresponder ou tentar corresponder às necessidades de cada

época fez o ensino de língua estrangeira ser regido pelo interesse da academia (método clássico), pelo interesse financeiro (mercado capital, relações de produção), de domínio social, financeiro e geográfico (guerras), entre outros. O interesse por determinada língua ou outra também está sob a regência do poder, como vemos na soberania do ensino da LI nos dias atuais, depois de um longo período em que reinaram a língua francesa e o cultivo das artes e da cultura.

Nessa linha, com a ascensão dos Estados Unidos como potência mundial e com a necessidade de formar soldados em condições de combater em outros países, surgiram cursos de língua estrangeira, nomeados como cursos intensivos, com o objetivo de desenvolver nos aprendizes a habilidade de comunicação oral em pouco tempo. Ouvir e falar eram as prioridades do método de *treinamento* em língua estrangeira. O ensino era visto como treinamento disciplinar, da mesma forma como os outros treinamentos físicos e estratégicos do exército.

O serviço militar dos Estados Unidos deu um novo impulso ao ensino ao criar cursos de língua intensivos especiais focados nas habilidades auditivas e orais. Estes cursos tornaram-se conhecidos como “Programa Militar de Treinamento Especializado” (...), ou, ..., o método militar (BROWN, 2007, p. 22)¹³

Nomear o ensino da língua como treinamento lembra-nos o behaviorismo que postulava que a repetição e o reforço positivo seriam as formas mais produtivas de ensinar e aprender uma língua. A repetição, a ênfase na oralidade e o ensino do vocabulário considerado específico para determinadas situações foram peças chave no ensino de línguas desse período. Provavelmente, o método militar foi o embrião para que, em meados do século XX, surgisse o *Método audiolingual*. De acordo com Leffa (1988), esse método tinha como premissa que “a língua é fala, não escrita”. Como no método militar, a ênfase era dada de forma especial à oralidade. De acordo com o método, o aprendiz deveria, primeiramente, ouvir e falar enquanto a escrita era vista como representação secundária da língua. Acreditava-se que a língua deveria ser aprendida da mesma forma como as crianças aprendem a falar e, posteriormente, a escrever. O ensino da escrita, segundo o método audiolingual, prejudicava a aprendizagem da fala e a pronúncia correta da língua.

Algum tempo depois, incentivado pelas pesquisas em psicologia cognitiva, surgiu o *Método Comunicativo* que apresentou como objetivo a comunicação em língua estrangeira sem que houvesse uma ordem para o ensino das habilidades. De acordo com o método, o ensino deveria acontecer baseado em situações reais do uso da língua, com foco na comunicação e na compreensão dos fatos da linguagem. A oralidade e a escrita não estariam em primeiro ou

¹³ Tradução nossa para: *The US Military provided the impetus with funding for special, intensive language courses that focused on aural’ oral skills; these courses came to be known as the “Army Specialized Training Program” (...), or, ..., the army method* (BROWN, 2007, p. 22).

segundo lugar na aprendizagem, mas teriam a importância avaliada de acordo com o objetivo e o contexto de comunicação pretendido (LEFFA, 1988). Nos últimos anos, o Método Comunicativo tem vigorado em quase todos os setores da educação onde há ensino da língua estrangeira. É esse o método que encontramos nos documentos que regem o ensino da língua como os parâmetros curriculares nacionais ou currículos básicos comuns de alguns estados. É necessário dizer que, geralmente, esses documentos não preveem a possibilidade do ensino de língua estrangeira com a presença do ILS em sala de aula. Na verdade, no estudo dos métodos de ensino de língua inglesa, não encontramos textos de pesquisas, relacionados aos métodos aqui citados, com referência ao ensino de língua estrangeira para alunos surdos, ou qualquer outro contexto de inclusão escolar. Há uma lacuna no ensino de língua estrangeira em relação à inclusão que ainda precisa de amplos estudos na Linguística Aplicada. Apesar de ser crescente o número de problematizações e estudos sobre o ensino de línguas no contexto da in(ex)clusão, ainda há muito para ser discutido, refletido e pesquisado sobre o tema.

Dando continuidade à discussão, se pensarmos no surgimento de cada método e nas ênfases aplicadas no ensino de língua estrangeira em cada período, considerando principalmente as relações de poder e os contextos socioculturais de cada época, a separação entre escrita e oralidade, possivelmente, foi um dos fatores que geraram a representação da língua dividida em modalidades. Entre os efeitos de sentido que as modalidades causam na nomeação da língua ou do modo físico implicado no dizer, há o sentido de fragmentos que possuem limites bem definidos pelo modo de representação: som ou imagem. A soma dos fragmentos definiria, ilusoriamente, um conjunto perfeito e inteiro. Tal imagem remete ao ensino como troca perfeita: algo a dar para gerar um produto no outro que acontece em fases distintas, uma oral e a outra escrita. Se partirmos dessa lógica, no caso da surdez, as “fases” ficam comprometidas; então, o ensino da língua não poderia ser realizado. A realização do ensino de língua inglesa, por exemplo, é representada como funcional a partir de uma prótese: o ILS (BRITO, 2010). A oralidade do surdo estaria em outro corpo. Dessa forma, o ensino da LI parece ser possível se acontecer, em partes, na prótese (ILS), para que se complete o conjunto harmonioso da língua: falar, ouvir, escrever e ler. Todas as habilidades estariam, assim, unidas conforme o parâmetro oral de ensino aprendizagem.

2.1.4 As modalidades

Em vista do exposto anteriormente, é preciso problematizar as modalidades linguísticas que caracterizam e nomeiam a língua. Geralmente, como foi visto, os métodos estão

focados nas ações de compreensão e de produção linguística. Comumente, lê-se nos livros de teoria de aquisição de língua estrangeira (KRASHEN, 1982; ELLIS, 1994) que a aprendizagem como um sistema de reprodução da informação recebida, dá-se por *input* (informação recebida) e *output* (produto, resultado da elaboração da informação recebida). As duas fases desse sistema estão relacionadas diretamente ao corpo humano, o que gera, para cada parte do corpo envolvida no sistema, uma forma ou modo de acesso ou de produção da língua. Dessa forma, os olhos e os ouvidos são representados como receptores via leitura e audição, respectivamente. A boca e a ação motora de escrever seriam formas de produção: fala e escrita. Sendo assim, a interpretação do que se ouve ou do que se lê não parece ser vista como produção linguística, mas apenas como elaboração de palavras para gerar uma memória quantificada de vocabulário e de modo fonético da língua como recepção. Seria como se a ação de ouvir estivesse destinada somente à pronúncia correta do vocabulário estrangeiro e não como língua constituinte do sujeito. Do ponto de vista da língua como objeto, percebe-se o corpo como máquina de desenvolvimento sistemático da língua que, por sua vez, é e está exterior ao corpo. Portanto, a língua é considerada matéria prima e produto da comunicação humana.

A imagem da aprendizagem da língua como funcionamento de um sistema é reforçada pela metáfora do Modelo Computacional, muito conhecido na teoria da aquisição de língua estrangeira, que, de acordo com Ellis (1994), representa o sistema de aprendizagem dividido em fases: entrada (*input*), processamento (*intake*), conhecimento e produção da língua (*output*). A metáfora do modelo computacional e cognitivo é validada pela noção de um sujeito cartesiano que, na linearidade e controle racional da língua, poderia selecionar o que é recebido e o que é produzido da língua. Somente no ideal cartesiano, o sujeito pode ser tão linear e cíclico a ponto de se fazer máquina de processamento da língua. Contrariamente a essa visão de sistema, o sujeito que postulamos nesta tese não poderia ser comparado com a máquina, porque ele não é completo, não é perfeito conhecedor de si e, além disso, trata-se do sujeito que falha, que se equivoca, justamente por ser sujeito do inconsciente. Não caberia na noção de sujeito do inconsciente a representação de um sistema linear, tão pouco a ideia de língua como externa ao sujeito. O sujeito em nossa pesquisa se constitui na e pela linguagem.

Embora os métodos tenham sofrido variações e reformulações, o sistema computacional ainda vigora na metodologia do ensino de línguas e colabora para a divisão da língua em partes ou modalidades. Por exemplo, a LI e a LP são consideradas línguas orais-auditivas, produção oral e recepção em áudio. É interessante perceber que a escrita foi excluída da nomeação que caracteriza a língua. Isso pode ser um indicativo de que a primazia da oralidade ainda persiste em nossos dias. No caso da descrição da língua de sinais, geralmente,

encontramos a referência como língua de modalidade espaço-visual ou gesto-visual. Nomear a modalidade da língua de formas diferentes pode gerar efeitos de sentido diferentes. Vejamos, primeiramente, a nomeação espaço-visual, em referência à produção da língua no e pelo corpo. As mãos, o movimento do corpo e os olhos, seguindo a lógica da língua como objeto recebido e produzido, seriam os canais de produção e recepção da língua. O termo “espaço” define onde acontece a língua, por onde as mãos se movimentam na sinalização fazendo-se perceptíveis aos olhos para a compreensão da língua. A nomeação “espaço-visual” implica, entre outros sentidos, que o espaço fora do corpo é necessário para que a língua aconteça, o corpo em si como movimento e inscrição da língua parece não ser considerado. Geralmente, a segunda opção de nomeação, língua gesto-visual, conecta o gesto ao sinal, dando oportunidade para que os dois termos sejam vistos como semelhantes ou mesmo sinônimos um do outro. Segundo o documento 1, “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa”, em relação às modalidades,

uma língua falada é oral-auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas (MEC-FENEIS, 2004, p. 9).

A opção por nomear a língua como de modalidade espaço-visual e não gesto-visual, possivelmente, está relacionada ao reconhecimento da língua de sinais, legitimamente, como língua e não como linguagem ou forma secundária de comunicação. O termo “gesto” está próximo à ideia de mímica ou comunicação visual acessória. Muitas vezes, o gesto está inserido no contexto da comunicação como pantomima ou recurso enriquecedor da interação oral. Para diferenciar a língua de sinais da linguagem gestual acessória, a língua é definida como sinalizada, dando relevância ao sinal, tentando excluir a imagem de acessório do gesto. Porém, só há tentativa de exclusão se a imagem que se deseja excluir já estiver incluída. Em outras palavras, ao sinal o efeito de sentido de ser gesto também se aplica.

Nas modalidades, se compararmos a divisão entre modalidade oral e modalidade escrita, a língua de sinais, geralmente, é reconhecida por ter apenas uma modalidade. A modalidade escrita da língua de sinais brasileira, por exemplo, não tem sido muito divulgada e ensinada na educação brasileira. Na perspectiva da língua como objeto, a língua de sinais seria incompleta. A Libras seria, então, meia língua. Entre a mistura da língua oral e da língua sinalizada que, normalmente, acontece na educação regular brasileira, Capovilla e Capovilla (2002) pontuam que pode haver uma confusão entre as línguas que, muitas vezes, prejudica o aluno surdo. Na tentativa de tornar o surdo bilíngue, às vezes, o que há é um ensino confuso

das línguas. O que comumente acontece é que os surdos se tornam “não bilíngues, mas “hemilíngues” (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2002, p. 136).

O ILS entra na história da educação representado como aquele que detém em si o poder de resolver a confusão das línguas e de amenizar os efeitos de línguas de modalidades diferentes. Se o surdo aprende metade de cada língua, a outra metade estaria (res)guardada e em funcionamento na prótese representada pelo corpo do ILS. De acordo com os documentos (apresentados no capítulo anterior), o intérprete seria a forma encontrada para solucionar o que é visto como incompleto no ensino dando ao surdo a oportunidade de receber a educação formal em sua própria língua. Então, ora completa-se o que falta de oralidade na língua de sinais, ora completa-se o que falta de espaço e visão na língua oral. Porém, a língua de sinais continuaria em desvantagem, pois, a escrita dos sinais não é facilmente aceita na educação, conseqüentemente, apenas o alfabeto da língua oral é aceito como produção escrita.

Na primeira parte deste capítulo, discutimos o conceito de língua na perspectiva do sujeito cartesiano e algumas de suas possíveis implicações no ensino de língua estrangeira no contexto da inclusão de surdos. Mais sobre o conceito de língua será problematizado na análise do *corpus* da pesquisa. Por ora, vimos que, no conceito saussuriano, a língua é tratada como objeto; todavia, em nosso estudo, mobilizamos a noção de sujeito que se constitui na e pela língua, ou seja, a língua não é objeto, ela é constituinte. Sendo assim, a língua não é mero objeto de recepção e produção, ela não exclui o sujeito, ela tece o sujeito. Então, as modalidades não seriam divisões, mas inscrições do sujeito na e pela linguagem. Tudo é inscrição, não importa a modalidade. Tudo é escritura, não importa o meio: oral, espacial, visual ou imagético (considerando a escrita como imagem impressa). A nomeação das modalidades não pode postular o mais importante (primário) ou o menos importante (secundário) modo da língua; apenas pode-se falar da ação física no uso da língua. Pensar a língua conforme as restrições que os métodos de ensino de língua estrangeira impõem ao estudo da língua seria uma forma de reforçar a exclusão do surdo e de transformar o ILS de auxiliador da inclusão em centro do ensino-aprendizagem, prótese e local de acontecimento da língua que se quer ensinar ou aprender.

2.2 Traduzir ou interpretar

Nesta parte do capítulo, nosso objetivo é tecer considerações sobre os conceitos de tradução e de interpretação. A discussão é necessária para o estudo do *corpus* sobre as representações do ILS sobre a sua função na sala de aula de LI e sobre a sua formação para atuar como intérprete neste contexto. Primeiramente, discutiremos sobre a noção de tradução; em seguida, problematizaremos a diferença entre traduzir e interpretar e, por último, a interpretação no contexto da ES.

A interpretação em língua de sinais tem um percurso de luta pela conquista de um espaço nos estudos de tradução. Geralmente, no Brasil, os estudos sobre a formação do intérprete e sobre a tradução da língua de sinais estão alojados na área de Educação, assim como parte dos estudos sobre a própria língua de sinais, o que, muitas vezes, cria dificuldades para que estudos específicos sobre esse tipo de tradução entrem na agenda de estudos da área de Letras.

De acordo com Santos (2010), a própria área de estudos da tradução é recente nas pesquisas em Letras e, frequentemente, as traduções de textos escritos e orais são as que recebem maior evidência na Linguística, espaço em que as línguas sinalizadas estão começando, nos últimos anos, a crescer em número de pesquisas, mas de forma lenta. Acrescentamos que a própria marginalização dos estudos sobre a inclusão de surdos e o baixo número de estudos sobre a língua de sinais também contribuem para que a tradução/interpretação de Libras seja pouco contemplada pela Linguística Aplicada.

Ainda, percebemos que os estudos sobre o ensino inclusivo regular no país parecem estar marcados por uma representação de que são, por natureza, da área pedagógica e, por isso, estão em maior número nas graduações e pós-graduações das faculdades de Educação. São poucas as faculdades de Letras que se destinam à formação do ILS, por exemplo. A ausência de mais faculdades que trabalhem, na licenciatura e bacharelado, em Libras abre caminho para que muitos cursos denominados livres (sem vínculo com instituições de ensino superior ou escolas de nível fundamental e médio) e cursos de extensão de algumas instituições superiores sejam oferecidos para suprir as necessidades da sociedade, em relação ao ensino e também a outros aspectos sociais. Sabemos que a área de Educação tem contribuído muito para as discussões e avanços na inclusão de surdos, na formação de intérpretes e no estudo da Libras, mas é preciso que a área de Letras também cresça em contribuições a partir do seu lugar de estudo das línguas. Quer seja na Linguística, na Linguística Aplicada ou na Literatura da língua de sinais.

Sobre os cursos livres e de extensão, oferecidos como oportunidade de formação para ILS em todo o país¹⁴, Santos (2010, p. 147) afirma que os aspectos, normalmente, explorados nos cursos são: “a proficiência linguística, a inserção cultural, habilidades, competências, técnicas e estratégias de trabalho, qualidade de interpretação e comportamento ético perante as situações apresentadas”. Porém, diante dos sujeitos participantes dessa pesquisa, notamos que muitos estudaram a Libras em instituições religiosas ou associações de pessoas surdas que ofereciam cursos com foco exclusivo na língua de sinais. A formação como intérprete aconteceu, em boa parte, na prática, o que contribuiu para que os participantes procurassem cursos de formação específica que auxiliassem a prática e as situações experimentadas no exercício da profissão após entrarem na função de ILS. Salientamos que nenhum dos participantes procurou formação específica para atuar no ensino de línguas estrangeiras para surdos. Voltaremos a esse assunto no momento da análise do corpus.

Vejamos agora, os conceitos de tradução e interpretação.

2.2.1 A tradução e o tradutor

No mundo pós-babélico, da multiplicidade de línguas e da impossibilidade de se chegar ao idioma divino, localizado acima e além de quaisquer diferenças, há, no início e na origem de qualquer significação, um processo de tradução, um processo de transformação do mesmo em outro, em que a “transparência se interdita” e “a univocidade se torna impossível”. Consequentemente, a tradução “se transforma na lei, no dever e na dívida, mas na dívida que não pode mais saldar” (ARROJO, 1993, p.57) (aspas da autora).

Como foi visto no primeiro capítulo, a tradução é uma relação (BERMAN, 2002). A tradução vista como relação não corresponde ao processo de tradução linear e de fidelidade completa, conforme a ilusão de equivalência que ronda as teorias da tradução (OUSTINOFF, 2011; PAGANO, 2000), mas à autoria e à presença do sujeito tradutor no texto traduzido. Derrida (2000), em seu texto *O que é uma tradução 'relevante'?*, afirma que a tradução relevante é aquela que, longe de manter o total apreço à fidelidade, honra a dívida do tradutor. De acordo com o autor, trata-se de uma tradução que se inscreve na “língua de chegada o equivalente mais "relevant" de um original, a linguagem a mais precisa, apropriada, pertinente, adequada, oportuna, penetrante, unívoca, idiomática etc. A mais possível, e esse superlativo nos coloca na via de uma "economia" com a qual devemos contar” (DERRIDA, 2000, p. 17) (aspas do autor). O autor apresenta a tradução em uma economia de entremeio, entre o

¹⁴ No capítulo de análise do nosso *corpus*, será possível notar que quase todos os ILS entrevistados para esta pesquisa fizeram cursos dessa natureza como formação inicial válida para assumir a função de intérprete.

traduzível e o intraduzível, em uma relação em que os extremos hiperbólicos estão fora do jogo, porque é sempre algo entre o mesmo e o diferente. Ou seja, a tradução se dá no adiamento da significação, no advir, no estranhamento, na possibilidade de ser o mesmo e ser o diferente. Na obra *Torres de Babel*, Derrida ([1987] 2002) pontua que a relação da tradução acontece da/na implicação de duas línguas e também nas diferenças entre os sujeitos que se inscrevem nos textos envolvidos. Porém, apesar do estranhamento entre os textos e os sujeitos, a própria diferença torna-se vínculo, aliança.

A aliança representa o amor entre o tradutor e o autor do texto a ser traduzido. Para Derrida ([1987] 2002), o tradutor é um amante daquilo que quer traduzir. Há um desejo embutido, ou melhor, constituinte do tradutor que o faz querer a outra língua, o outro (autor do texto), a outra cultura, enfim, o Outro. A característica de entremeio da tradução se instala no entre-lugar, no ser entre-línguas-culturas, como nos lembra Coracini (2007). Tal fato faz com que o texto traduzido também seja território da diferença entre o original e a tradução, não somente por ser em outra língua, mas por ser de autoria de outro sujeito que, apesar do amor pelo outro que deseja, é constituído por outras vozes, por uma historicidade e identidade singulares. Não há possibilidade de cópia na tradução, mas há possibilidade de ser aliança. Derrida afirma que o tradutor “não reproduz, não restitui, não representa; no essencial, ele não devolve o sentido do original, a não ser nesse ponto de contato ou de carícia, o infinitamente pequeno do sentido” (DERRIDA, [1987] 2002, p. 49). Dessa forma, o tradutor se ocupa do seu amor à obra contemplando o texto como criador da relação amorosa, deixando-se na obra, na nova obra. Nesta pesquisa, assumimos a interpretação como sinônimo da tradução, apesar de encontrarmos algumas teorias que apontem o contrário. Postulamos que a nomeação diferente conduz a diferentes efeitos de sentido entre interpretar e traduzir, mas que tudo é tradução ou tudo é interpretação.

Nesse sentido, encontramos a tradução como leitura na teoria derridiana. Assumimos, assim como Derrida, a leitura em todas as suas possibilidades, sem distinguir modalidades das línguas ou do texto (sinalizado, oral, escrito, etc.). Para Derrida (2000, 2002, 2012), a leitura é uma forma de desconstrução. Considerando a tradução como leitura, isso implica que ela está relacionada ao gesto de desconstruir, de atentar às estruturas e ver nelas, e a partir delas, sua constituição e o que as mantém unidas. Para iniciar a leitura/desconstrução/tradução, precisa-se assumir que falta o conhecimento; é isso que se busca a partir da desconstrução: conhecer a tessitura, as fibras, o dentro e o fora como peças que não possuem intervalo entre ser um e outro, mas uma diferença. “Esse não conhecimento é a condição necessária para alguma coisa acontecer, para que a responsabilidade seja assumida,

para que uma decisão seja tomada, para que um acontecimento ocorra” (DERRIDA, 2012, p. 52). Aí, entra a autoria: no assumir a tradução e suas escolhas, suas decisões contingentes da ação de traduzir. É mister lembrarmos que o sujeito é clivado, sujeito do inconsciente, heterogêneo; então, suas decisões não são garantidas pela razão e controle, mas por sua heterogeneidade, pelo seu desejo, pelo inconsciente, enfim, por aquilo que ele não sabe, mas o constitui.

O acontecimento não é programável, por isso a leitura é sempre porvir. Não se sabe o que virá, ela é o inesperado. Podemos dizer que há leituras que produzem sentidos e são singulares, práticas subjetivas do sujeito leitor. Ou seja, há leituras que são acontecimentos. A singularidade do gesto questiona o sonho cartesiano e logocêntrico de haver forma absoluta e inquestionável para a tradução de uma obra. O sonho de apagamento e invisibilidade total e imparcial do tradutor é impossível. Conforme afirma Berman (2002), é possível que aconteçam traduções que superem o original. Além disso, o autor chama a atenção para outra possibilidade: a de se perder e tornar o texto ilegível na busca extrema por uma tradução fiel. Segundo o autor, a tradução acontece como uma relação de potencialização, não pode ser imagem, reflexo perfeito da obra, uma vez que permite a ação de outra língua e de outro sujeito. Citando Goethe, o autor fala da tradução como uma obra de regeneração.

Goethe teve a mesma intuição falando, a esse respeito, de regeneração. A obra traduzida é, às vezes, “regenerada”. E não somente no plano cultural ou social: em seu falar próprio. A isso corresponderia, por outro lado, o fato de que, na língua de chegada, a tradução desperta possibilidades ainda latentes e que só ela, de maneira diferente da literatura, tem o poder de despertar. (BERMAN, 2002, p. 21) (Aspas do autor)

Como dito anteriormente, há algumas traduções que dão ao original a oportunidade de ir além dos meios da língua e do autor do original. Benjamim (2008), na obra *A tarefa do tradutor*, escreve sobre a tradução como sobrevida do original. Derrida ([1987] 2002) escreve sobre a tradução como via de uma longa e melhor vida para o original. No caso do nosso contexto de pesquisa, é possível que a tradução feita pelo ILS se torne, legitimamente, uma aula que supere a do professor de língua inglesa. Talvez a interpretação seja a via de realização do processo de ensino-aprendizagem na educação dos alunos surdos.

Em virtude da possibilidade da tradução como algo que instaura a novidade no texto original, seja a novidade vista como positiva ou negativa, há também a possibilidade de mudança além do texto. Arrojo (1993) pontua que o processo tradutório trans-forma, inevitavelmente, todos os seus participantes: o texto original, o tradutor, o autor e as línguas

envolvidas. Citando Derrida, a autora descreve o processo de leitura e tradução como uma relação corpo-a-corpo que anula qualquer possibilidade de neutralidade ou rigor cartesiano.

Em suma, não pode haver nenhuma tradução, como não pode haver nenhuma leitura, sem a inscrição de imprevisibilidade inerente a qualquer relacionamento, sempre motivado e determinado pelo desejo – esse atributo humano que marca todas as nossas produções com o desenho de nossa própria história. (ARROJO, 1993, p. 129).

Na última relação que queremos alinhar, temos o tradutor que é também autor e leitor (tradutor-autor-leitor). A relação entre autor e tradutor não é harmoniosa tal como aparece nas teorias logocêntricas da tradução. A harmonia e a fidelidade não surgem como postulados pacíficos e facilmente estabelecidos: há confronto, tensão. O que emerge na ação do tradutor é uma luta entre o autor, o leitor-tradutor e o tradutor-autor. O motivo da luta é o poder sobre a autoria e o estabelecimento de significados (ARROJO, 1993). Tal luta é travada por todos os que constituem o tradutor, passa pelo inconsciente, e está sujeita a equívocos, faltas, tropeços que se inscrevem no texto como marca própria da língua e da autoria do tradutor-autor. Não se trata aqui de falhas no sentido cognitivo, mas algo que está além do controle do sujeito que é descentrado, sujeito da falta e do inconsciente. A falha é própria da linguagem e, portanto, se faz presente em toda fala, em todo texto. Esta relação reforça a tradução como possibilidade, multiplicidade e como efeito da inscrição de um sujeito heterogêneo: o tradutor.

A seguir, iniciamos a discussão sobre a tradução-interpretação e sobre as peculiaridades da interpretação na língua de sinais.

2.2.2 Interpretação

Para discutirmos a respeito da interpretação da língua de sinais abordaremos os seguintes temas: a interpretação como tradução, a interpretação como entendimento/compreensão e a interpretação como ensino. Através desses temas, teceremos uma via para a nossa análise do *corpus* discursivo que nos permitirá alinhar teoria e análise sem intervalar, mantendo apenas o intervalo da estrutura do trabalho científico que nos é demandado por questões acadêmicas, mas nos permitindo tecer considerações sobre o nosso *corpus* também no corpo teórico da tese, pois acreditamos que um está inserido no outro. Afinal, a interpretação de um trabalho de pesquisa acontece desde a escolha do tema. Assim, vamos adiante.

Iniciamos pela interpretação como tradução e como entendimento/compreensão, embora todos os temas indicados estejam imbricados e constituam a interpretação. A

interpretação nasce de um não-saber. O intérprete, que é o tradutor, vê-se diante do novo, da expectativa do que virá, da inauguração de algum saber. Por esse fato, a tradução é sempre promessa, em vários sentidos, dentre os quais o de ser sempre um desejo de fidelidade (impossível) e no sentido de sempre poder ser outra, de outra forma (não há forma absoluta). Estão aí as várias versões de traduções de textos clássicos com diferenças bem marcadas entre os tradutores para exemplificar a promessa: há uma busca contínua por uma melhor tradução. Embora não se saiba o que é uma melhor tradução, mas talvez uma tradução relevante.

Alguns autores atribuem diferenças entre os termos tradução e interpretação baseando-se nas modalidades linguísticas de apresentação do texto (FRISHBERG, 1990; PAGURA, 2003, NAPIER, 2005, entre outros). Jemina Napier (2005) afirma que, comumente,

o termo “tradução” refere-se tanto ao processo específico de passar um texto escrito em uma determinada língua para um texto escrito em uma outra língua, quanto é usado como um termo genérico para falar sobre o processo de mudança de uma mensagem de uma língua para outra (independentemente da modalidade). O termo “interpretação”, entretanto, tipicamente, refere-se à tradução espontânea entre duas línguas orais, ou entre uma língua sinalizada e uma língua oral¹⁵ (NAPIER, 2005, p. 86) (aspas da autora).

A tradução, porém, independe de modalidade. Ela é a relação entre textos de qualquer natureza. Por isso, a interpretação não tem sentido fora da tradução. Fato que não depende das modalidades nem mesmo dos temas que citamos anteriormente. A interpretação, quer seja via leitura, escrita, oralidade, sinalização ou interpretação artística, sempre requer transformação e relação entre línguas, corpos, conhecimentos, sujeitos, culturas e histórias.

Podemos ver no termo “transformação” três sentidos que nos ajudam a ilustrar o que queremos apontar: trans-forma-ção. Primeiro, ‘trans’ remete ao movimento contínuo, movimento da memória, dos discursos que compõem o sujeito autor e o sujeito tradutor, o movimento da língua, das culturas, dos espaços e do tempo. Uma tradução, por ser leitura, sempre gera novos textos naquilo que a faz movimentar, como já nomeamos: memória, discursos, sujeitos, línguas, culturas, espaços e tempo. Vista nessa perspectiva, a leitura é singular, conseqüentemente, a tradução-interpretação é singular pela diferença e pelo movimento. Sendo assim, a interpretação nunca será igual ainda que seja feita pelo mesmo sujeito. No tempo, no espaço, consciente ou inconscientemente, algo diferente movimentará e

¹⁵ Tradução nossa para: *The term “translation” refers either to the process of specifically changing a written text in one language to a written text in another language, or is used as a generic term to discuss the process of changing a message produced in one language into another language (regardless of the mode). The term “interpretation,” however, typically refers to spontaneous translation between two spoken languages, or a signed and spoken language* (NAPIER, 2005, p. 86).

transformará a leitura. Se pensarmos em ‘forma’, mesmo que permaneça a modalidade linguística, mesmo que permaneça a regra acadêmica, ou outra qualquer, a diferença entre a língua e o sujeito tecerão de forma distinta o novo texto, a tradução. Nesse sentido, é preciso que se veja a forma não somente como regras gramaticais que marcam a diferença entre línguas, mas na forma como a relação sujeito-língua-texto acontece. Por ser uma relação de desejo e afeto entre tradutor-autor-texto, o acontecimento da interpretação não poderá ser previsto, assim como não é possível prever como se dará a tradução, quais serão as escolhas linguísticas que o intérprete fará diante do texto e no texto. Enfim, a forma é sempre movimento: trans-forma.

Por último, a ‘ação’, a tradução não é um ato passivo. Segundo Coracini (2007), quem interpreta tece novos fios na trama do texto e deixa o seu rastro nele. Derrida (2012, p. 79) afirma que “o rastro é a própria experiência”. Partindo dessa afirmação, consideramos que o novo texto é fruto da experiência com o original, uma ação subjetiva. Portanto, não se pode pensar em tradução como ponte, estrutura estática por onde uma mensagem pode atravessar para a outra margem intacta. Isso não acontece entre duas línguas nem em uma mesma língua. Se a tradução for vista como passagem passiva de uma língua para outra, excluem-se da ação o sujeito, os discursos, as línguas, as culturas, os espaços e o tempo. Além disso, representa-se a memória como processo consciente e limitado ao vocabulário e à estrutura. Contudo, a tradução não tem limite definido, ela se dá na margem vazada entre línguas, ela é entre-meio.

Além da transformação pela e na tradução, há uma questão sobre a interpretação que é preciso considerar, principalmente, no que diz respeito ao intérprete, mas em qualquer contexto em que a tradução aconteça que é a interpretação como entendimento ou, como comumente é nomeada na educação: compreensão e interpretação de textos. Desde os anos iniciais do ensino, é comum alguma atividade sobre “compreensão” do texto. Infelizmente, muitas vezes, a compreensão de um texto é vista como via de uma única resposta, havendo uma única perspectiva, normalmente, a do professor ou a do livro didático (CORACINI, 2011; CARMAGNANI, 2011, SOUZA, 2011). Na escola, compreensão e interpretação são atividades diferentes: a primeira conta com a transparência da linguagem e do texto; a segunda, com a aplicação das experiências pessoais ao assunto em questão. Trata-se de leitura no sentido banal do termo; não é interpretação nem leitura tal como nós a concebemos.

O que propomos é que se veja a interpretação do texto não como algo que fica compreendido, retido e enquadrado em determinada lógica, mas como um saber que enlaça a memória discursiva, a cultura, a língua, a história e a heterogeneidade de cada sujeito. Vista desse ângulo, a interpretação é via de dispersão e de múltiplas possibilidades de leitura.

A partir dessa visão da interpretação, no contexto da nossa pesquisa, temos o trabalho do ILS como percurso de ensino e de aprendizagem que passa pela tradução e também pela cultura, história, línguas e sujeitos envolvidos no cenário da sala de aula, nas diversas disciplinas. Ele interpreta a aula de português, de geografia, de física, de artes, todas as aulas. Como a tradução ocorre simultaneamente, o intérprete precisa traduzir rapidamente os mais diversos tipos de assuntos e teorias que abrangem os estudos de cada disciplina. O trabalho é, sem dúvida, complicado. Entender os assuntos e teorias de todas as disciplinas ministradas em LP não é das tarefas mais simples e o tempo do professor dentro de sala aula pode não permitir que o ILS se informe sobre suas próprias dúvidas a respeito de significados de alguns termos específicos das diferentes áreas do conhecimento ou conceitos específicos de tais áreas antes de traduzir a aula. Outro problema que a diversidade das disciplinas do currículo escolar pode apresentar para o ILS é a falta de conhecimento de sinais da Libras que permitam uma tradução ‘relevante’ da língua portuguesa para a Libras ou vice-versa. Ou ainda, o ILS pode ter diante de si o desconhecimento dos estudantes surdos dos sinais com relação a determinados conceitos (ou dos termos em português escrito para determinados sinais). Isso pode gerar a necessidade de um ensino paralelo ao trabalho de tradução; podendo mudar o foco do ensino de alguma disciplina, até mesmo interrompê-lo, para que a Libras e/ou a língua portuguesa seja(m) ensinada(s).

Por outro lado, a tarefa do ILS pode ser ainda mais complicada se o entrave na tradução não for somente de um ou outro conceito, termo ou sinal, mas se for uma outra língua, como no caso da LI. O que vimos nos documentos (primeiro capítulo) é que a exigência feita para o trabalho de interpretação na escola regular inclusiva é a tradução no par linguístico português-Libras, o que pode favorecer as disciplinas que não envolvem outra língua oral além da língua portuguesa.

Sobre isso, ao analisar os dizeres de professores de LI sobre o ensino inclusivo de surdos, Brito (2010) destaca que alguns dos professores entrevistados estavam angustiados porque percebiam que a interpretação acontecia no par linguístico português-Libras, o que dificultava o acesso do aluno surdo ao ensino da língua estrangeira. Outro ponto destacado pela autora é que os professores também apontavam que a dificuldade de encontrar uma interpretação satisfatória estava na falta de conhecimento da LI pelo ILS. Em outras palavras, como o intérprete não entendia a aula, não seria possível traduzir outra coisa senão palavras isoladas. Enfim, se não havia interpretação da aula, seriam poucas as chances de entendimento da língua estrangeira.

Outro aspecto da interpretação como entendimento que é necessário discutir é a construção de um saber. Aspecto esse que a une à interpretação como tradução. De acordo com Coracini (2011, p. 23),

sabe-se que a realidade resulta de um ato de construção, de um gesto de interpretação, e que não há interpretação que não defenda, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, uma certa postura que se poderia chamar de ideológica se assumirmos ideologia não no sentido negativo de manipulação, dominação (resultante de um certo jogo de interesses), mas no sentido positivo e produtivo de maneiras de ser, valores e crenças que, por sua vez, constituem a ética de um grupo social.

A interpretação é a construção de um saber relacionado ao aspecto social, histórico e cultural do sujeito. O ILS dentro de sala de aula interpreta o dizer dos professores, do aluno surdo, do aluno ouvinte ou de outra pessoa que esteja envolvida no contexto, a partir de sua heterogeneidade. Assim sendo, é possível dizer que há uma outra aula em sua interpretação, ou seja, é o que o ILS entende em sua leitura que é traduzido para o aluno, para o professor ou para outra pessoa. Haverá sempre um novo texto, sendo o intérprete seu autor.

O próximo tema, a interpretação como ensino, encontra-se intimamente ligado ao que foi dito anteriormente. Souza (2007) afirma que a configuração da sala de aula com professor, ILS, alunos surdos e ouvintes, “impossibilita o intérprete de ser, em sala de aula, “apenas” o intérprete – ele é sempre mais que isso: ele é parte do acontecimento de ensino-aprendizagem em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto” (SOUZA, 2007, p. 168). A autora pontua que o vínculo entre ILS e aluno surdo, criado pela língua de sinais e pela rotina dos dias letivos, não se isola em uma relação tradutor-receptor, mas abre espaço para o vínculo educador-educando. Por esse motivo, Souza alerta que a preparação pedagógica do ILS é fundamental para a formação do profissional. A autora defende que, no caso da formação profissional do intérprete, Letras e Educação devem ser somadas para o benefício de todos os envolvidos na inclusão de surdos.

Ainda, reforçando o que foi apontado por Souza (2007), vimos no capítulo anterior que a imagem do ILS está atrelada à possibilidade de um educador para o estudante surdo nos documentos que regulamentam a profissão do ILS no Brasil. Por exemplo, os nomes dados ao profissional e os vários efeitos de sentido possíveis em cada nomeação reforçam a ideia de um intérprete educador: professor-intérprete, intérprete-docente, etc. Sendo assim, é possível vislumbrar a possibilidade de haver tradução e ensino imbricados.

Enfim, para o ILS, a interpretação é o imbricamento da tradução, do entendimento e do ensino, mas sem que estes três aspectos estejam divididos em forma de unidades. Eles estão dissolvidos um no outro de forma inseparável, sendo que um não pode ser pensado sem

os outros dois. Ou seja, um não pode ser sem que sejam também os outros. A interpretação é tradução e, conseqüentemente, gera o saber e o ensino.

Na segunda parte deste capítulo, discutimos a importância de novas pesquisas sobre a tradução no contexto da inclusão de surdos e a necessidade de unir saberes das áreas de Letras e de Educação em busca de reflexões que possam contribuir para a formação do profissional intérprete. Na sequência, foi discutida a noção de tradução pelo viés da perspectiva derridiana. A tradução é uma leitura desconstrutiva que possibilita a transformação de um texto em outro, que leva em sua tessitura as marcas do tradutor-autor. Por último, abordamos a interpretação como interpretação-tradução, interpretação-entendimento e interpretação-ensino.

No próximo capítulo, apresentamos como foi organizado o nosso percurso de pesquisa e algumas noções necessárias à análise do *corpus*.

CAPÍTULO III – TRAVESSIA DISCURSIVO-FILOSÓFICA

Neste capítulo, apresentamos algumas noções caras ao nosso estudo que nortearam o nosso trabalho desde o início. Tais noções compõe a travessia discursivo-filosófica de pesquisa na qual mobilizamos os três pilares da pesquisa de perspectiva discursivo-filosófico-desconstrutivista: Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan. Além dos três filósofos, os estudos de Maria José Coracini nos serviram de base para a articulação de nossa proposta de estudo com as obras dos três pensadores citados.

3.1 O discurso e a memória

Para este estudo, mobilizamos a noção foucaultiana de discurso. Então,

renunciaremos [...] a ver no discurso um fenômeno de expressão - tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 61)

A análise dos acontecimentos discursivos não busca o sujeito dentro de uma inteireza e racionalidade, mas busca-o na sua incompletude, onde há dispersão e descontinuidade. Assim, é possível ver traços de singularidade e atualidade no percurso ser/fazer do sujeito. A relação entre o dizer do próprio sujeito, os discursos que o constituem e a memória/história permite ver a identidade como não acabada, deslocada e (trans)formada nas várias práticas de subjetivação (BARBOSA, 2004), nos significados socio-histórico-culturais materializados, em relação ao nosso *corpus*, nos dizeres sobre o que é ser intérprete, o que é interpretar a aula de língua estrangeira, a inclusão educacional e social que envolvem a sua profissão. Voltando a Foucault ([1969] 2009, p. 136), interpretar o discurso é “uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar dela”, sempre relacionando o sujeito que diz à condição de produção de seu dizer.

O sujeito se constitui da/na linguagem em suas relações sociais, na sua história e cultura, por isso é sempre transformado no tempo e no espaço pelos discursos e práticas sociais que o cercam. Logo, o sujeito passa por variadas práticas discursivas que são definidas por Foucault ([1969] 2009) como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre

determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 133). Assim, como dito anteriormente, o contexto socio-histórico-cultural está atrelado ao que é dito, escrito, linguisticamente materializado em determinado tempo e espaço.

Então, tendo em vista a necessidade de estudar as condições de produção dos dizeres dos intérpretes, pesquisamos alguns documentos nacionais que regulamentam e orientam a profissão do ILS, bem como documentos dos estados de Minas Gerais e São Paulo. Os documentos auxiliaram a análise constituindo condições de produção importantes sobre a ES no Brasil, a regulamentação da Libras e a carreira do ILS. Os documentos representam uma voz de demanda que surge no dizer do intérprete como obrigação do fazer, da ética e do que é ser ILS no Brasil.

Mais ainda: os documentos configuram as posições dos sujeitos na escola. Eles organizam funções e ilustram o que é imaginado como o ideal para o profissional intérprete. Sendo assim, os documentos também fazem parte da constituição identitária do sujeito ILS. Eles são a representação da “verdade”, prescrições como forma de conduta e valores éticos para a profissão. Em outras palavras, as vozes que perpassam os documentos também estão presentes na trama de vozes que constituem a identidade do ILS.

Nesse sentido, a trama de vozes é a marca de um sujeito heterogêneo. Os sujeitos são constituídos de outros, outras vozes, inscritos em várias formações discursivas que se entrelaçam e criam a ilusão de unidade que permite o dizer em primeira pessoa. A ilusão de ser um e de ser origem do dizer permite que o sujeito narre e “invente” a sua coerência no que diz, ou acredita dizer, sobre si e sobre o outro, abrindo caminhos tortuosos entre palavras, silêncios, equívocos, contradições, atos-falhos, entre outros tropeços. De acordo com Coracini (2007, p. 120), os tropeços, as falhas e lacunas no dizer do sujeito revelam “fragmentos dispersos que se juntam e rejuntam, tornando-se semelhantes, para dar lugar à aparência enganosa do sujeito uno que luta a luta inglória do controle, do domínio e da (plena) consciência”.

A ilusão de ser uno e de ser coerente no dizer remete à noção dos esquecimentos de Michel Pêcheux (1997) que escreveu sobre o sonho adâmico do sujeito que acredita ser origem do próprio dizer. Segundo o autor, o sujeito esquece o que verdadeiramente o constitui. De acordo com Pêcheux (1997), há dois tipos de esquecimento: o esquecimento nº1 e esquecimento nº2. No primeiro, o esquecimento nº1, o sujeito acredita ser a fonte daquilo que diz, dando ao dizer o caráter ilusório de inédito. O outro esquecimento, esquecimento nº 2, é o

‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 1997, p. 173) (aspas do autor).

O esquecimento nº 2 consiste na ilusão de que só há um sentido possível no seu dizer. Diante da noção dos esquecimentos de Pêcheux, pode-se perceber que há uma relação entre os esquecimentos e a noção de sujeito psicanalítico. O sujeito psicanalítico é o sujeito do inconsciente, barrado, é o sujeito que falha, incompleto e sempre em busca de algo que não consegue nomear, ou sequer reconhecer (CORACINI, 2007). O sujeito se faz do/no olhar do outro, sendo fragmentos de outros e de outras histórias. Ele está sempre se (trans)formando, sempre em movimento e em busca de completude, que é sempre adiada. Na verdade, conforme Coracini (2011), “somos heterogêneos, incoerentes por natureza, apesar de a cultura ocidental pregar a coerência, a racionalidade como único caminho para chegar à verdade. Mas qual é a verdade de nós mesmos?... somos constituídos pelo olhar do Outro, pela presença do outro em nós” (CORACINI, 2011, p. 56).

Além da noção de sujeito psicanalítico, os esquecimentos também nos conduzem à noção de memória. Outra utopia da caminhada do sujeito: acreditar que o que se lembra é verdadeiramente a perfeita cena do que é recordado; porém, a lembrança é interpretação de algo, construção, ficção e esquecimento. Para Coracini (2007), lembrar é sempre esquecer e, ao mesmo tempo, é interpretar, fazer ficção. O ato de falar de si é sempre interpretação de memórias: mesmo que, nas entrevistas, o intérprete fale de sua condição atual, do ensino de LI que acontece no contexto atual de sua profissão, a fala é fragmento de memória. De acordo com Andrade (2011), a memória é constituída por fragmentos “imagens e discursos ‘selecionados’ pelo eu-narrador, que ao dizer é também dito” (ANDRADE, 2011, p. 76). A história de si traz consigo cisões, condensações, denegações, além “da tentativa de controle e guarda de arquivos, os quais determinam certa ordem e olhar sobre aquilo – toda a reunião de textos e discursos – que o constitui”. Novos fragmentos são constantemente somados ao que constitui o sujeito e que o coloca em constante movimento, mas que também é causa de repetições, retornos, falhas e conflitos que lhe são constituintes.

Para Pêcheux (1997), além da noção de esquecimento, a memória também está relacionada ao interdiscurso. Segundo o autor, o interdiscurso é algo que “fala (*ça parle*) sempre antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 1997, p. 162). Sendo assim, o interdiscurso determina o que é possível dizer, dentro das formações discursivas nas quais o

sujeito se inscreve. De acordo com Coracini, o interdiscurso compõe a memória discursiva do sujeito. Tal memória, relacionado ao que foi dito anteriormente, marca o repertório heterogêneo que é externado via dizer. “O interdiscurso se manifesta na superfície linguística, mas deixa marcas no intradiscurso (no fio do dizer), sob a forma de heterogeneidade representada, modo de emergência da heterogeneidade constitutiva do discurso” (CORACINI, 2011, p. 33).

Além da noção de interdiscurso, é mister dedicarmos alguma escrita às noções citadas acima: formações discursivas (doravante FD) e heterogeneidade. De acordo com Foucault ([1969] 2009),

no caso em que se puder descrever um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 43)

As FD são formadas a partir de relações, correlações, regularidades e leis de formação, se é possível o uso da palavra leis. Na verdade, há regras, que Foucault nomeou de regras de formação, às quais estão submetidas a enunciação, as temáticas e os dizeres. “As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, [1969] 2009, p.43). Diante disso, é possível falar de conjuntos discursivos tais quais os da educação, da comunidade surda, da comunidade acadêmica, etc. O fato de haver formações discursivas diferentes não indica que as mesmas estão isoladas e demarcadas em contextos, espaços e tempos distintos. O que temos é a imbricação, atravessamento, conflitos, margens tensas e porosas entre as FD. O sujeito ILS está em várias e entre várias FD na sua prática escolar. No capítulo I deste estudo, escrevemos sobre o percurso histórico do ILS com o objetivo de rastrear algumas condições de produção do discurso e práticas discursivas que constituem, também hoje, algumas das FD que atravessam a formação, a prática e a identidade do intérprete. A partir das práticas discursivas, temos a possibilidade de vislumbrar as formações discursivas de determinadas épocas, como na história do ILS, o entendimento da profissão como caridade, voluntariado, ou na história dos surdos, como seres deformados (Grécia Antiga), incapazes e sem inteligência (Idade Média), entre outras. Embora seja possível perceber no espaço e tempo algumas práticas discursivas que remetem sempre a FDs, isso não limita as formações a um fim cronológico, encerramento de uma para início de uma outra. As FD se atravessam, deixam rastros, se excluem, sem se extinguirem, elas se dispersam, ora se cruzam.

Diante da formação do ILS, podemos vislumbrar a possibilidade de algumas formações discursivas: a FD da inclusão, a FD do ensino de línguas, a FD do dever-fazer oficial (documentos e leis, como visto no capítulo I). Lembramos que nomear formações discursivas é uma tentativa, não é a imposição de um limite, pois os enunciados se dispersam, o tempo e o espaço são sempre diferentes. Além disso, é preciso que se diga que a FD não é dominável pelo sujeito, mas esse se inscreve em várias FD e, ao mesmo tempo, é constituído por elas (sujeito heterogêneo). Os discursos que se somam, cruzam, atravessam e reconfiguram as formações discursivas permitem que o sujeito atualize a sua memória discursiva sem deixar de lado, ou anular, a herança discursiva recebida. Então, a atualização discursiva (trans)forma os sentidos que são fruto da relação do sujeito com a linguagem diante de uma condição socio-histórico-cultural em determinado tempo e espaço. Um exemplo dessa relação com efeitos de sentidos pode ser visto nas diferentes nomeações do ILS notadas nos documentos. Em diferentes épocas, diferentes relações educacionais e profissionais, diferentes imagens sociais do surdo, da surdez, da inclusão, da função do ILS geram diferentes nomeações e, como consequência, diferentes representações sobre a formação e prática do profissional.

Em vista disso, reforçamos que o sujeito é constituído de outros, de vários discursos. O sujeito é heterogêneo. A heterogeneidade, no dizer do sujeito, nos recorda que há um já-dito, pois, conforme Authier-Revuz (2011), “o dizer toma forma na relação com o dizer outro, apreendido” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 17) e somado aos outros que também lhe são constituintes.

Além da memória discursiva, interessa-nos a memória na perspectiva desconstrutivista. Segundo Coracini, baseada na obra derridiana, a memória está relacionada ao testemunho e à ficção, ou melhor, ao “testemunho-ficção”. Em outras palavras, aquilo que se acredita ser um testemunho ou rememoração é fruto de um gesto de interpretação. É sempre ficção. A autora pontua que “cada vez que relembramos o passado, ou acreditamos fazê-lo, nós o transformamos, nós o inventamos ou a ele acrescentamos novos traços, novos fios que, acreditamos, estavam esquecidos, apagados” (CORACINI, 2011, p. 39). Nas ficções, são criadas rememorações, que são traços com os quais o sujeito se identifica e, a partir dos quais, podemos vislumbrar momentos de identificação e marcas da singularidade do sujeito. O hífen que une e, ao mesmo tempo, separa a expressão testemunho-ficção, na verdade, mostra que a cisão entre ser um e ser outro é impossível, porque o sujeito acredita piamente no que rememora e testemunha, embora sempre seja um gesto de interpretação, e por acréscimos ou decréscimos, uma ficção do que pensa testemunhar.

No próximo item, discutiremos sobre a desconstrução.

3.2 O *corpus*, a análise e a desconstrução

Em relação às noções derridianas que mobilizamos durante a análise do *corpus*, optamos por traçar nosso caminho de leitura a partir de algumas obras de Derrida com o objetivo de apresentar os principais pontos de seus estudos que nos ofereceram subsídios para a interpretação da materialidade linguística.

No presente estudo, desconstruir os conceitos e as teorias, o logocentrismo e o fonocentrismo, a inclusão e a exclusão, a interpretação e o ensino, estes em relação de quase sinonímia, pode mover novas leituras e discussões a respeito da profissão do ILS. Uma vez que Derrida (2006) esclarece que desconstruir noções não é uma questão de rejeitá-las, tais noções são pensamentos que permanecem e, talvez, nunca sejam abandonados. Portanto, a nova leitura ajuda a percebê-las na história, na sociedade e na cultura. Em resumo, conforme o autor,

... é preciso cercar os conceitos críticos por um discurso prudente e minucioso, marcar as condições, o meio e os limites da eficácia de tais conceitos, designar rigorosamente a sua pertença à máquina que eles permitem desconstruir; e simultaneamente, a brecha por onde se deixa entrever, ainda inominável, o brilho além da clausura (DERRIDA, 2006, p. 17).

O interessante ao ler os conceitos e noções na história é perceber aquilo que permanece de forma sistemática e genealógica. É mister lembrarmos que a leitura é uma experiência com o texto, não está resumida a cortes e recortes, mas se faz a partir de um não-saber (como visto no capítulo anterior). A experiência de ver e experimentar no texto a sua arquitetura permite que se vejam traços históricos, políticos, sociais e culturais que se integram ao conjunto da obra. É a partir do não saber que virá pela desconstrução que temos a possibilidade do acontecimento. “Esse não saber é a condição necessária para que alguma coisa aconteça” (DERRIDA, 2012, p. 53). De acordo com Derrida (2012), o acontecimento ocorrerá onde não se sabe, onde não se espera. Por isso, o acontecimento é sempre marcado pela novidade, por estabelecer um lugar onde não havia lugar antes. “Um acontecimento é o que vem; a vinda do outro como acontecimento disruptivo, inaugural, singular, na medida em que precisamente não o vemos vir” (DERRIDA, 2012, p. 70). Talvez seja por ter esse caráter inovador e singular de ser uma experiência, no tempo e no espaço e por problematizar as dicotomias do pensamento ocidental, que a desconstrução não aceita limites como método, conceito ou técnica. É na experiência com o texto que se dá a desconstrução.

Nessa direção, na obra *Gramatologia* (DERRIDA, 2006), Derrida propõe uma leitura sobre o logocentrismo e a verdade absoluta trazida pela ciência. No texto, o autor

desconstrói a soberania do *logos* na discussão que faz sobre o fonocentrismo e a escrita. Em um percurso histórico sobre os dois temas, fonocentrismo e escrita, o filósofo usa os próprios discursos que envolvem as duas noções como objetos de seu estudo para desconstruí-los. Ele discute a metafísica de dentro dela mesma, já que a desconstrução só acontece dentro das estruturas sem solicitar ferramentas externas. Dessa forma, estuda-se a economia dos acontecimentos na história e nas rasuras que os discursos nunca apagam.

Os movimentos da desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam essas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão (DERRIDA, 2006, p. 30).

Assim, a desconstrução se dá no próprio movimento da leitura e não isola elementos estruturais, mas percebe seus laços e funções. Na leitura dos textos oficiais sobre a formação e prática do ILS e também na materialidade do texto dito pelo próprio intérprete, lançamos olhares sobre a situação do ILS no ensino da LI buscando os fios que constroem a memória/história e a atualidade do intérprete, as vozes que se entrelaçam no dizer do sujeito, as representações, as contradições e ações na sua trajetória profissional.

3.3 Representações

No desdobramento da nossa hipótese, apresentamos perguntas de pesquisa sobre as representações do ILS acerca de sua prática, de sua formação, sobre as demandas dos documentos, sobre as línguas envolvidas no contexto da aula de LI e sobre o que é interpretar. Para responder a essas perguntas na análise de nosso *corpus*, mobilizamos a noção de representação em Foucault e em estudos da Linguística Aplicada de perspectiva discursiva. Chamamos de representações às imagens que o sujeito apresenta no seu dizer acerca do que ele crê ser a descrição de sua realidade. É a partir de tais imagens que o sujeito orienta a sua prática social (CORACINI, 2007).

Para Foucault ([1969] 2009), as representações estão diretamente relacionadas às formações discursivas nas quais o sujeito se inscreve e pelas quais também é constituído. São as diferentes formações discursivas que se imbricam que provocam as contradições no discurso do sujeito, com diferentes imagens que o constituem e se manifestam no dizer e em sua prática social. Na obra *As palavras e as coisas*, Foucault ([1966] 2007) pontua que há diferença entre o que se vê e o que o sujeito representa.

Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, [1966] 2007, p. 12).

Em vista disso, as representações são interpretações que resultam da constituição do sujeito. Então, as representações acontecem conforme as formações discursivas, a memória discursiva e a condição de produção discursiva do sujeito. É através de discursos outros que constituem o sujeito heterogêneo que o mesmo se organiza nas práticas sociais, vê e representa a realidade. Nesse contínuo de discursos que (trans)formam a memória discursiva, as identificações acontecem e a identidade se movimenta; esta nunca é fixa e estática, está sempre em formação. Portanto, o que é possível flagrar no dizer do sujeito não é a identidade completa e definida, mas momentos de subjetivação e de identificação do sujeito.

Nessa direção, as representações se tecem no dizer com fios do arquivo. Segundo Foucault ([1969] 2009), o arquivo é o que permite que o dizer tenha sentido em determinadas discursividades. Ou seja, o arquivo determina o que pode e o que não pode ser dito, ao mesmo tempo que permite atualizações no dizer. Conforme o autor,

o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, e mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas. (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 147)

Dessa forma, é no arquivo que as práticas discursivas encontram lugar e, junto delas, as relações de poder e de resistência que se apresentam nos discursos. Assim, discurso e poder estão atrelados; o segundo encontra no primeiro a sua via de passagem e execução, além do encontro inevitável com a resistência, possível consequência do poder. Como os discursos marcam a alteridade do sujeito e são o lugar do conflito entre poder e resistência, o sujeito é, sem dúvida, lugar da alteridade, de contradição e do esquecimento de si¹⁶.

Para relacionar o arquivo à noção de sujeito que mobilizamos e à noção de identidade, buscamos nas relações sociais o ponto de conexão entre Foucault e o sujeito psicanalítico. Coracini (2007) pontua que, de acordo com a psicanálise lacaniana, o sujeito se vê pelo olhar do outro. A imagem que ele constrói de si tem origem no(s) outro(s), nos discursos

¹⁶ Cf. a noção de esquecimento explorada na página 94.

outros que o constituem. A imagem de si é construída nas relações sociais e práticas discursivas que o sujeito mantém. Assim, no imaginário, está a verdade (ilusória) com a qual o sujeito se identifica como o “eu” fixo, na ilusão de ser determinado e invariável. Então, de acordo com a autora, “é possível afirmar com Foucault que o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” (CORACINI, 2007, p. 17). Para Foucault, o sujeito é uma função, “um lugar discursivo, recebendo da formação discursiva parte importante da sua identidade” (CORACINI, 2007, p.23).

Para Foucault, o sujeito é constituído por discursividades, dito de outra forma por Lacan (1998), o sujeito é constituído na e pela linguagem. Segundo Lacan (1998, p. 498), “a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental”. Para o autor, o sujeito não só é servo da linguagem, mas se inscreve nela e a partir dela no mundo; mesmo que seja pela inscrição de seu nome próprio. Portanto, é pela linguagem que o sujeito se representa, embora não possa dominá-la. Sendo assim, o sujeito do inconsciente é efeito da linguagem.

Ainda, na psicanálise lacaniana, as representações estão relacionadas ao processo de identificação do sujeito. Mais especificamente, as representações estão relacionadas à identificação imaginária. Há três categorias de identificação nos estudos lacanianos: a simbólica, a imaginária e a fantasmática. Neste estudo, interessa-nos as identificações simbólica e imaginária.

A identificação simbólica está relacionada ao inconsciente, à origem de uma instância psíquica. Segundo Nasio ([1988] 1997, p. 111), “os componentes da identificação simbólica são o significante e o sujeito; os da identificação imaginária são a imagem e o eu”. Na identificação simbólica, está em jogo a memória discursiva (o interdiscurso) e a alteridade. De acordo com Eckert-Hoff (2003, p. 289), “o sujeito adquire não sua unidade (referente ao ser), mas sua singularidade”. No caso da identificação imaginária, essa determina a estrutura do “eu”, tornando possível ao sujeito reconhecer-se na primeira pessoa do singular. O sujeito constrói a sua imagem a partir do olhar do outro. Como afirma Lacan (1998, p. 182), “é no outro que o sujeito se identifica e até se experimenta a princípio”. Enfim, é a identificação que permite ao sujeito o dizer em primeira pessoa: “eu”. Apesar de serem explicadas separadamente, é preciso dizer que as identificações não acontecem de forma isolada.

Diante da noção de sujeito, que é constituído na/pela linguagem, formando-se de discursividades na sua condição socio-histórica, vemos que as representações flagradas no discurso do ILS são consequência da condição de produção do seu dizer, das práticas discursivas e de formações discursivas que se encontram e se engendram em sua profissão. É a

partir da sua memória discursiva, do arquivo (em constante movimento e atualização) que o intérprete pode dizer do seu lugar discursivo e ocupar diferentes posições enunciativas.

Em vista disso, as imagens que se tornam verdade na constituição identitária do sujeito dizem muito sobre sua forma de ação e sua formação como profissional. Além disso, por outro lado, as representações também estão vinculadas a relações de poder. Afinal, toda relação discursiva, todo encontro discursivo se realiza a partir de relações de poder. O poder passa, atravessa os que ele domina e, nesse movimento, surgem pontos de apoio do próprio poder nos dominados, estes, na tentativa de resistir ao poder, se apoiam nos pontos afetados por essa relação. O apoio e o afetamento são componentes das relações discursivas. De acordo com Deleuze (2005), “a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades” (DELEUZE, 2005, p. 37). As singularidades que se pode perceber nas relações de poder estão no movimento das duas forças: o poder e a resistência. Nessa composição, há contradições e conflitos. Sendo assim, como o sujeito está totalmente envolvido nas relações discursivas (de poder), é possível, mais uma vez, afirmar que ele se constitui de outras vozes.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault ([1975] 2008) afirma que poder e saber estão implicados nas relações de poder:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, [1975] 2008, p. 27).

Tendo em vista o que pontua o autor, podemos dizer que as relações de poder-saber criam oportunidades para que novas representações apareçam. Onde há saber que se atualiza nas relações discursivas, há representações novas vindas do exercício do poder e da resistência.

Tomando essa noção de poder-saber em nossa pesquisa, sentimos a necessidade de analisar os documentos que regem a profissão do intérprete no Brasil (como foi feito no capítulo I) para entender as relações de poder e resistência no dizer do ILS. Segundo Foucault, a lei é a tentativa de cessar um conflito; porém, conforme Deleuze (2005), “a lei não é nem um estado de paz nem o resultado de uma guerra ganha: ela é a própria guerra e a estratégia dessa guerra em ato, exatamente como poder não é uma propriedade adquirida pela classe dominante, mas

um exercício atual de sua estratégia” (DELEUZE, 2005, p. 40). Dessa forma, vemos o lançamento da cartilha sobre a profissão do intérprete de língua de sinais (“O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa” publicado pelo acordo MEC-FENEIS, 2004) e demais documentos analisados, como produto de uma relação de poder-saber que trazem na materialidade linguística representações que ressoam no dizer dos ILS como a voz de uma demanda. Porém, a lei gera resistência no encontro com a realidade prática do intérprete. Isso de forma mais severa na interpretação da aula de LI, uma vez que a lei não considera a possibilidade do ensino de língua estrangeira. Fato que só colabora para a instauração de um lugar tenso e conflituoso entre línguas, interpretações e tentativas de exercício de uma prática bem sucedida.

As noções de representação e identidade remetem a outras noções, como as de contradição e de heterogeneidade, que discutiremos no próximo item.

3.4 Contradição e outras noções

Na interpretação do nosso *corpus*, encontramos no dizer do ILS contradições, silêncios, equívocos, outras vozes fiadas no dizer, entre outros pontos importantes para a análise. Neste item, discutiremos sobre a contradição, a heterogeneidade e as pausas no dizer do intérprete. Para a discussão, mobilizamos algumas noções e estudos de Foucault ([1969] 2009), Authier-Revuz (1998, 2004) e Coracini (2003, 2005, 2008, entre outros).

Iniciando pela noção de contradição, Foucault ([1969] 2009, p. 170) define que a contradição “é a ilusão de uma unidade que oculta ou é ocultada: só tem lugar na defasagem existente entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo contingente da expressão”. A defasagem entre consciente e inconsciente nos faz compreender que não há possibilidade de manter a noção de sujeito cartesiano e linear. Há algo que irrompe, que surge e desestabiliza a linearidade do sujeito. Enfim, há contradição entre dizer quem se é, se o que realmente é não é conhecido pelo sujeito.

Embora a ilusão de linearidade e de ser um seja necessária e permita que o sujeito enuncie em primeira pessoa e vislumbre uma identidade, a contradição é inevitável no próprio sujeito. Outra grande defasagem é a imagem idealizada e a contingência das relações sociais. Para citar uma grande contradição que veremos no capítulo de análise, o ILS vive a constante contradição entre o ideal dos documentos e a contingência de sua prática. Apesar das tensões provocadas pelas contradições, é preciso perceber que elas não anulam significados nem

substituem representações do sujeito. De acordo com Foucault ([1969] 2009), a análise do discurso precisa estudar o lugar que ocupam as contradições nas discursividades, seus efeitos de sentido e como ocupam esses lugares. Dessa forma, podem-se flagrar convivências entre significações e seus efeitos, não apenas conflitos, mas a criatividade do sujeito e novas formas de enunciar. As contradições são para o discurso um princípio de historicidade e representam encontros de diversidades que podem gerar dispersões e novos discursos.

Nessa direção, na análise da materialidade discursiva, Foucault ([1969] 2009) alerta para a possibilidade de encontrar resíduos das contradições, uma vez que essas nem sempre são evidentes, mas estão profundamente marcadas no dizer. “Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham, é manifestar como ele pode experimentar, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 171). Sobre resíduos o autor cita como exemplos as faltas, as falhas e os equívocos. Lembrando a noção de sujeito da psicanálise, percebemos, naquilo que Foucault nomeia resíduos, as manifestações do sujeito do inconsciente. Além de citar os resíduos, o autor descreve alguns tipos de contradições: as contradições derivadas, as extrínsecas e as intrínsecas.

As contradições derivadas acontecem dentro da mesma FD. Elas são causadas por diferentes proposições, mas estão dentro do mesmo regime enunciativo. As contradições extrínsecas, diferentes das derivadas, são formadas por FD distintas. Para o autor, as contradições extrínsecas representam a possibilidade de surgir novas discursividades. Por último, temos as contradições intrínsecas que são “as que se desenrolam na própria formação discursiva e que, nascidas em um ponto do sistema das formações, fazem surgir subsistemas” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 173). Essas contradições fazem surgir diferentes maneiras de enunciar a partir de diferentes posições subjetivas. Em relação ao ILS, podemos perceber, na materialidade linguística do seu dizer, contradições entre a interpretação e o ensino das línguas, ou seja, entre traduzir e ensinar, o que indica diferentes posições: intérprete e professor (veremos essas contradições no próximo capítulo). Diante das contradições, pode-se afirmar que as FD não são lineares nem representam unidades discursivas. “É antes um espaço de dissensões múltiplas” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 175). O discurso é um campo de contradições, descontinuidades, repetições, ressonâncias, regularidades, encontros e desencontros de vozes. As contradições são próprias do caráter heterogêneo do sujeito do discurso.

Para analisar no discurso traços de contradições, entre outros aspectos, concordamos com Derrida (2012) que afirma ser “sempre necessário levar a análise às

condições históricas, políticas, econômicas e ideológicas, levar a análise o mais longe possível” (DERRIDA, 2012, p. 53). Pensar o discurso e suas contradições implica em procurar entender que as oposições não se anulam, mas constituem e fazem margem no discurso deixando a marca de uma diferença. Essa diferença é o que provoca novos caminhos discursivos. As margens discursivas, se pensarmos nas FD, por exemplo, são porosas e mesmo na aparente repulsa das oposições, só é oposto aquilo que constitui o outro para lhe ser contrário. Como no sujeito cartesiano, só podemos postular a noção de sujeito heterogêneo e do inconsciente se estivermos dentro das estruturas cartesianas e, de lá, poder mostrar com as próprias amarrações da estrutura, aquilo que a desestabiliza. Problematizar as contradições e as condições (como veremos na análise) de trabalho e de formação do ILS na aula de inglês precisa, ao nosso ver, começar no dizer do próprio intérprete. O sujeito problematiza ao falar de si. A desconstrução na pesquisa também acontece no próprio intérprete.

A noção de contradição remete à noção de heterogeneidade. Anteriormente, dissemos, várias vezes, que o sujeito é constituído de outras vozes. Neste momento, é importante que se fale de alteridade. “Postular a alteridade no discurso significa, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo” (CORACINI, 1997, p. 40). Considerar a alteridade do sujeito é entender que o sujeito se faz de fragmentos de outros e que o discurso traz em si outros discursos que, apesar de sua atualização, é sempre já-dito.

Nos estudos que mobilizamos neste trabalho, para estudarmos a heterogeneidade que constitui o dizer, buscamos em Authier-Revuz (1998, 2004) a noção de heterogeneidade constitutiva. Authier-Revuz (1998, p. 17) afirma que o dizer não pode ser considerado transparente uma vez que o sujeito da linguagem é clivado pelo inconsciente. “Consideramos que o dizer não poderia ser transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso”. A autora desenvolveu um estudo sobre a presença de discursos outros no dizer tendo em vista o sujeito heterogêneo da psicanálise e do discurso. Em seu trabalho, Authier-Revuz formula a noção de heterogeneidade constitutiva. É possível, na análise da materialidade discursiva, flagrar o dizer de outros no fio discursivo, como nas citações diretas e indiretas. Além disso, ainda se pode perceber outras vozes nas glosas, incisivas e em formas metaenunciativas do dizer. Conforme procedemos o capítulo da análise do nosso corpus, explicaremos nos excertos de análise sobre as modalidades estudadas por Authier-Revuz em sua obra sobre a não transparência e não-coincidência do dizer.

Neste capítulo, foi traçado o percurso discursivo-filosófico da nossa pesquisa. A perspectiva discursivo-filosófico-desconstrutivista, na qual este estudo se insere, tem como pilares os filósofos Michel Foucault e Jacques Derrida unidos pelos pontos em que suas obras se tocam no que diz respeito ao sujeito, ao discurso e à leitura (desconstrução e problematização) de temáticas envolvidas no cenário socio-histórico-cultural da temática observada. Como ponto principal na articulação das teorias e do discurso está a noção de sujeito postulada pela psicanálise: o sujeito do inconsciente, clivado e incompleto. No próximo capítulo, partindo das noções mobilizadas, a análise do *corpus* discursivo permitiu que os resultados fossem relatados a partir das representações acerca da formação do intérprete, das línguas e da tradução.

CAPÍTULO IV- ENTRE LUGARES, LÍNGUAS E FUNÇÕES

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas, que olha o
 relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai
 lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
 (BARROS, 1998, p. 60)

Neste capítulo, trazemos os resultados¹⁷ da nossa análise seguindo nossa proposta de pesquisa na perspectiva discursivo-filosófico-desconstrutivista.

4.1 Entrada na profissão

Nesta parte dos resultados de análise, problematizaremos a formação do ILS e a sua carreira profissional. Vimos no primeiro capítulo que a profissão do intérprete, em relação ao seu reconhecimento oficial, ainda é recente e traz em sua história marcas e muitas lutas por esse reconhecimento.

Antes de iniciarmos a análise, chamamos a atenção para as diferentes formações profissionais dos participantes desta pesquisa. Como foi visto na introdução deste estudo, há diferentes formações superiores para a mesma função trabalhista. Apesar de termos feito vários convites, infelizmente, não conseguimos intérpretes com graduação em Letras Libras que aceitassem participar de nossa pesquisa. Por outro lado, na realidade atual brasileira, temos participantes que ilustram bem o cenário do ILS no país, ou seja, formações diversificadas, mas com a opção por uma profissão diferente da cursada na graduação. Se verificarmos novamente nos documentos do capítulo I, veremos que se há pessoas formadas em curso superior que têm conhecimento de Libras; essas pessoas poderão ser contratadas para a função de intérprete na educação regular, tanto no estado de Minas Gerais, quanto em São Paulo. Acreditamos que outros estados podem ter situação semelhante na contratação de intérpretes.

¹⁷ Optamos por organizar os excertos analisados identificando-os pela letra 'E' (de excerto) e por um número de acordo com a sequência em que os excertos aparecem no texto. No final de cada recorte haverá a identificação (nome fictício) entre parênteses do intérprete entrevistado.

Na diversidade de formação, iniciamos a entrevista com os intérpretes pedindo que falassem da trajetória de formação até o momento em que decidiram seguir a carreira de ILS. O primeiro excerto é um recorte da fala da intérprete Raquel.

E-01: vinte e três anos atrás... era uma língua que não era reconhecida eh:: eu lembro que foi uma menina na escola vender um livro né?... era da igreja evangélica e eu vi aqueles sinais e tudo e comecei a ter interesse... com ela... aí eu comecei a fazer o curso na igreja dela, comecei na igreja dela... fazendo esse curso aprendendo e eu/o que eu aprendi os sinais/a gente/aprendi algo assim bem eh:: eram as categorias é que ela falava assim (ah bom) são categorias... e chegava na escola e passava... mas escondido ((RISOS)) na época a gent/eu ensinava Libras pros meninos né?... na época não era considerado língua era uma linguagem... a linguagem dos sinais que eles falavam... e eu ensinava/passava pra eles também e começou a partir daí que comecei também (RAQUEL)

[

Pesquisadora: Mas tinha que ser escondido?

[

Sim porque:: era escola... a escola eh:: oralizava os alunos... tinha fonoaudiólogo... lá na escola tinha uma sala que tinha ta/tablado e onde os meninos iam e faziam um tanto de exercícios lá com a fonoaudióloga e nós como professores também tínhamos que participar então não ensinava libras até que proibiram mesmo ((RISOS)) (RAQUEL)

A intérprete Raquel iniciou a carreira como professora de alunos surdos e alfabetizadora em um momento em que havia escolas exclusivas para alunos surdos em sua cidade no estado de Minas Gerais. Naquela época, segundo a intérprete, a língua de sinais era proibida no ensino de surdos. Os surdos tinham acompanhamento com fonoaudiólogo para a oralização e, por isso, não poderiam ter aulas em língua de sinais, embora os mesmos se comunicassem entre si em sinais. Oficialmente, os professores da escola não poderiam ensinar ou usar a língua de sinais em sala de aula. Raquel foi uma das pioneiras no ensino de Libras em sua cidade. Apesar dos riscos de ser profissionalmente punida, na época em que começou a ensinar a língua de sinais para seus alunos surdos, ela relatou na entrevista que não havia como não ensiná-los, pois, ela mesma estava encantada com a língua.

A intérprete encontrou a primeira oportunidade de aprender a língua de sinais em uma igreja que oferecia o curso para seus fiéis e demais interessados. O foco do curso era a língua; não havia interesse em ensinar ou formar intérpretes, apesar de ter como objetivo a acolhida de surdos e suas famílias na igreja. Embora a ILS tenha estudado a língua há mais de 20 anos, alguns estudos apontam que, na atualidade, as instituições religiosas ainda atuam fortemente no ensino de Libras para seus fiéis (LACERDA, 2013). De acordo com Foucault ([1974-1975] 2001), as instituições religiosas estão inscritas nos discursos da normalização como uma das instituições encarregadas da inserção social do sujeito a corrigir (já discutido no

capítulo I). Por uma questão de princípios e de promoção do bem-estar social, algumas religiões pregam através de cursos e de catequeses a tolerância e a caridade em relação às diferenças; por isso, oferecem cursos que podem auxiliar no acolhimento das diferenças. Portanto, são a caridade e a tolerância que, muitas vezes, movimentam os discursos inclusivos e orientam as práticas sociais em relação às diferenças entre os sujeitos com patologias ou corpos diferentes.

De acordo com Skliar (2003), a caridade e a medicalização estão muito próximas e geram um processo complexo de inclusão. “Trata-se de legitimidade moral com que a atividade missionária e o auxílio caritativo são aceitos como respostas válidas em educação especial, com objetivo de humanizar, naturalizar e normalizar a alteridade” (SKLIAR, 2003, p. 162). Embora, com frequência, os discursos em torno da caridade estejam atrelados aos discursos da normalização, atribuímos ao empenho das instituições religiosas brasileiras grande parte do estímulo para a divulgação e reconhecimento da língua de sinais brasileira. No caso da intérprete Raquel, ela buscou em uma instituição religiosa a língua que não era legitimada pela escola brasileira. Como foi dito pela ILS, naquele momento, há mais de vinte anos, a língua de sinais não era reconhecida, era até mesmo proibida na educação, em alguns lugares, como na sua cidade em Minas Gerais. O ouvintismo dominante orientava que os surdos fossem oralizados.

Além da caridade, há que se considerar a tolerância também. Essa pode camuflar a diferença, mas agir violentamente contra ela para que a normalização aconteça. Bauman (1996, p. 82) afirma que “a tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais, talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e servir de ante-sala à intenção de acabar com sua especificidade”¹⁸. A tolerância é um dos eixos do ouvintismo, entendida como uma forma do poder ouvinte (PERLIN, 2005). No ouvintismo, é mantida a superioridade do ouvinte na educação e na sociedade, fazendo com que tudo trabalhe para que o surdo se adapte ao oralismo. Nesse mesmo caminho, o oralismo é visto como uma ideologia que apresenta o surdo como um deficiente que necessita de tratamento para a patologia da surdez. Essa concepção de surdez como patologia levou a ES a considerar o ensino como terapia.

Skliar (1997, p. 256) afirma que “a conjunção de ideias clínicas e terapêuticas levou, em primeiro lugar, a uma transformação histórica do espaço escolar e de suas discussões e enunciados em contextos médico-hospitalares para surdos”. No recorte, a ILS afirma que, na

¹⁸ Tradução nossa para: *La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidade* (BAUMAN, 1996, p. 82).

escola onde trabalhava, a língua de sinais era proibida para que a terapia fonoaudiológica não fosse interrompida. Nesse relato, podemos perceber a presença do ouvintismo e a pressão que o mesmo exercia sobre todo o funcionamento escolar; obrigando que os professores também se adequassem ao ensino terapêutico.

Para Perlin (2005), é possível perceber três formas de ouvintismo: o tradicional, o natural e o crítico. De acordo com a autora, os três tipos são cenas discursivas que são vistas no cenário social da inclusão de surdos. No ouvintismo tradicional, os surdos são postos diante da única escolha possível para o convívio social: a identidade ouvinte. O ouvintismo natural “é outra cena do discurso ouvintista que defende uma igualdade natural entre surdos e ouvintes, porém continua com o encapsulamento do surdo na cultura ouvinte” (PERLIN, 2005, p. 60). Nesta discursividade, é reconhecido o direito do surdo a uma educação bilíngue; aceita-se em parte a sua cultura, mas tanto a língua de sinais quanto a cultura surda estão envolvidas pela supremacia ouvinte. Por último, o ouvintismo crítico se aproxima da solidariedade. Esse tipo de ouvintismo percebe que há traços de diferença entre surdos e ouvintes que podem indicar a alteridade, que há diferença no lugar da deficiência. Ainda, nessa perspectiva discursiva, aceita-se a autonomia linguística dos surdos. Porém, o conhecimento sobre a educação, a vida social, a medicina e, inclusive, a inclusão é, muitas vezes, representado como poder da cultura ouvinte que detém o saber e, conseqüentemente, o poder, considerando-se imaginariamente superior e no governo das situações. O ouvintismo crítico é a favor das melhorias e das causas de luta da comunidade surda, mas permanece acomodado em uma visão de superioridade. Em nossa pesquisa, assumimos que as formações discursivas e todas essas discursividades estão em constante imbricação, movimento, tensões e dispersões, fato que nos leva a admitir que não é possível ver em um determinado momento apenas uma ou outra discursividade, mas encontros e rupturas entre elas. Sendo assim, é possível falar de momentos em que um ou outro tipo de ouvintismo esteja mais evidente, mas não seria possível isolar totalmente uma discursividade.

Voltando ao recorte, a procura pela língua de sinais, o interesse em aprender e ensinar a língua para os alunos surdos pode ser indício de resistência por parte de Raquel em relação às práticas do ouvintismo que regiam seu local de trabalho na época. No trecho “E chegava na escola e passava, mas escondido ((RISOS))”, os risos de Raquel nos dão sinais da censura que poderia sofrer por desafiar as regras do oralismo e por ensinar uma língua que era considerada clandestina, não reconhecida. Apesar de ter aprendido Libras em uma igreja que, na representação social, geralmente, é local onde se prega o bem e a solidariedade, a ILS reconhecia o ensino da “linguagem” de sinais como desobediência. Afinal, não era permitido o ensino da língua de sinais na escola onde trabalhava.

Outro trecho que chama a atenção no dizer de Raquel é a descrição do local onde os surdos eram oralizados. No trecho “*lá na escola tinha uma sala que tinha ta/tablado e onde os meninos iam e faziam um tanto de exercícios lá com a fonoaudióloga e nós como professores também tínhamos que participar então não ensinava Libras até que proibiram mesmo*”, a presença de uma sala para exercícios orais e de um tablado remetem à caracterização de importância do oralismo para a época, mas também remete ao tablado de uso teatral. No recorte “*tínhamos que participar*”, o verbo modal *ter* indica obrigatoriedade e submissão ao outro. No caso, à obrigatoriedade de estar presente nos exercícios de oralização. Ao cumprir essa obrigação, Raquel parece sentir-se frustrada em participar das práticas orais; além disso, em seguida, pela materialidade linguística, é possível notar o desapontamento pela proibição total do uso de Libras. Em vista disso, é possível que o tablado seja palco de um teatro, algo irreal ou faz de conta (encenação), pois Raquel não acreditava que a oralização seria a melhor forma de ensino e de inserção do surdo na sociedade. Como foi dito, os risos finais sinalizam um possível constrangimento de narrar uma situação que inquietava a intérprete que, na época, era uma alfabetizadora das séries iniciais do ensino fundamental.

A inquietação pela condição, às vezes, precária da ES parece ser uma das vias de acesso à carreira de intérprete. No próximo recorte, a intérprete Lya relata a sua entrada na ES e como iniciou a carreira como intérprete. Para recordar a sua formação, Lya é graduada em Pedagogia e cursou especialização *Lato Sensu* em Libras. No momento da entrevista, ela se dedicava ao trabalho no ensino regular de surdos como intérprete (no ensino fundamental e no ensino superior) e, também, como alfabetizadora (séries iniciais).

Assim como Raquel, Lya estudou a língua de sinais em uma igreja. Além desse aprendizado, a companhia de um surdo auxiliou a intérprete no conhecimento de Libras. Vejamos:

E-02: Na verdade eh:: ser intérprete de língua de sinais na área da educação foi assim::: eu não tinha::: essa intenção... eu sei língua de sinais desde os 12 anos de idade convivendo com meu vizinho na igreja.. depois eu fiz o curso na igreja e logo depois quando eu tinha 17 anos/nem tinha 18 ainda... eu fiz a avaliação do CAS¹⁹ /foi a primeira avaliação de proficiência que eu fiz... PASSEI... esperei eh::... o resultado sair/um mês depois que eu fiz 18 anos eu já comecei a trabalhar... então assim não foi algo assim que eu pensei que eu premeditei que eu pensei ser uma profissional da área não... foi algo que aconteceu mesmo (LYA)

Como muitos outros intérpretes, Lya aponta o aprendizado da língua como causa que deu início à sua formação, porque foi a partir do encontro com a língua de sinais que a sua

¹⁹ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

formação iniciou, e ao mesmo tempo como consequência, uma vez que foi por saber a língua que todo o processo de formação foi desenvolvido.

No excerto, o uso da expressão *na verdade*, ao introduzir a sua fala, imprime um tom de algo que não se pode entender de outra forma senão a que está, ilusoriamente, traçada pela intérprete. A ilusão de domínio da linearidade do dizer e de transparência pode ser vista pelo uso da expressão de determinação *assim*. O uso desse advérbio ilustra uma formulação de evidência, no caso, da contingência do seu início de carreira. Lya marca a cada nova informação que não houve intenção, mas que foi aparentemente fácil conseguir emprego como ILS. Bastou-lhe a proficiência. No capítulo I, vimos que o conhecimento da língua, geralmente, é a única exigência para que alguém consiga a contratação como intérprete nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Porém, observa-se na trajetória da profissão de intérprete, em qualquer língua, que, historicamente, a formação linguística do profissional pode facilmente ser resumida ao conhecimento da língua, sem maiores estudos linguísticos, para que se exerça a função. Ainda, como visto no capítulo II, a tradução em Libras é um assunto raro nos estudos da área de tradução, o que pode ser um fator negativo para que a profissão seja regida por melhores critérios de seleção do profissional, para garantia de uma melhor formação e para melhorias nas condições de trabalho.

Novamente, a formação inicial está relacionada a um curso ofertado por uma igreja, reforçando, mais uma vez, o caráter assistencialista inserido nas representações acerca do trabalho de interpretação. Apesar da formação exclusiva no conhecimento de Libras para acessar seu primeiro emprego como intérprete, Lya tem o diferencial de assumir o cargo com algum exame de proficiência. Como mostrado na descrição dos participantes da pesquisa, na introdução desta tese (p. 20), essa não é uma realidade para todos. Geralmente, basta que se apresente um certificado de curso da língua de sinais para se contratar um intérprete. No Brasil, o número de vagas ainda é superior ao número de profissionais aptos para o cargo, o que favorece a contratação com certificação simplificada e a formação após a entrada em exercício (LACERDA, 2013). Ainda no recorte, o uso do advérbio *já* marca a contratação como inesperada. Esse sentido ganha força pelo uso da conclusiva *então* e do advérbio *assim* e remete à representação de uma profissão que, boa parte das vezes, é assumida a partir de uma contingência.

A formação acadêmica do intérprete ou mesmo outra formação complementar, muitas vezes, acontecerá na exigência da prática profissional ou da inclusão do intérprete na comunidade surda. Em alguns casos, como o que veremos no próximo recorte, conhecer Libras não é o único fator que autoriza o intérprete a se inscrever como profissional tradutor. Além da

língua, sentir-se incluído na comunidade do outro e participar das suas ações cotidianas parecem ser etapas essenciais da formação como ILS. No excerto a seguir, a ILS Dan diz sobre o momento da sua inclusão na comunidade surda e na profissão de intérprete.

E-03: aí eu só fui ter contato com Libras mesmo na faculdade e eu:: adorava só que era uma aula de sexta-feira a última aula e eu:: assim gostava grudava na professora mas eu não conseguia... ir pra frente aí passou o tempo eu tinha que entrar em alguma área específica. aí a minha mãe falou assim “o que você vai fazer da sua vida?” aí eu pensei “bom vou:: fazer Libras”... aí eu fui atrás de cursos aí eu fiz curso na ((INSTITUIÇÃO)) aí eu fiz cursos na associação que em ((CIDADE)) na época tinha e eu fui estudar fui estudar estudar/saiu a pós eu fiz a pós... e aí eu entrei o ano passado pra pra/nesse mundo mas aí eu já tinha contato com os surdos... eu já ia em associação ia em festa passear com eles daí foi/agora faz um ano que eu tô nessa área (DAN)

No excerto de Dan, há um aspecto que é necessário comentar: a realidade do ensino de Libras nas licenciaturas em todo o Brasil. Como visto na introdução desta tese, Dan é licenciada em Educação Física, mas optou por seguir a carreira de intérprete após concluir a graduação. O seu encontro com a língua de sinais aconteceu durante a graduação, mas não foi o suficiente para que a intérprete aprendesse a nova língua. Geralmente, o número de horas de estudo destinado ao ensino-aprendizagem de língua de sinais não é suficiente para que o profissional de qualquer licenciatura esteja apto ao atendimento dos alunos surdos na educação inclusiva. Porém, é preciso reconhecer que o contato com o estudo da língua provoca deslocamentos e que o número maior de horas de estudo não é garantia de que o licenciado conclua a graduação com fluência na língua. Porém, se o ensino de Libras na licenciatura visa cumprir o objetivo de ofertar a educação bilíngue nas escolas de ensino fundamental e médio brasileiras, a carga horária e o programa da disciplina podem comprometer a meta pretendida.

Em uma pesquisa sobre publicações acadêmicas de estudos realizados sobre o ensino de Libras nas licenciaturas, Costa e Lacerda (2015) notaram que o ensino da língua de sinais aparece nas publicações como uma formação destinada à sensibilização dos acadêmicos a respeito do ensino inclusivo e não como ensino focado em proficiência. O ensino bilíngue, aparentemente, não seria uma meta almejada na formação de professores. Contudo, os autores afirmam que, mesmo com algumas restrições, sejam elas de qualquer natureza (carga horária, ementa, ausência de docente qualificado), o ensino de Libras pode abrir portas para novos estudos sobre a educação inclusiva em diferentes áreas da educação. Acrescentamos a essa afirmação a possibilidade de deslocamentos identitários a partir do contato com a língua de sinais que podem contemplar a educação inclusiva com novos profissionais. Afinal, o encontro

com outra língua provoca deslocamentos na vida do sujeito mesmo que não seja possível discerni-los ou avaliá-los. Conforme Coracini (2007),

a língua chamada estrangeira tem uma função formadora atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito. (CORACINI, 2007, p. 152).

O contato com a língua estrangeira oferece ao sujeito novos fios para somar e tecer a sua constituição subjetiva. Há “sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes” (CORACINI, 2007, p. 152). Apesar de estudar na graduação de Educação Física, foi a língua de sinais que provocou em Dan a decisão do que “fazer da vida”.

Ao dizer sobre o início de sua caminhada como ILS, Dan narra a história fazendo uso de marcações adverbiais como *aí* e *assim* tentando amarrar os fatos e conferir ao dito o caráter de linearidade e de lógica entre um fato e outro como causa e consequência. Dessa forma, a intérprete acredita saber exatamente o que a levou a escolher a carreira atual. Os verbos conjugados no passado remetem ao traçado de uma memória, nesse caso, da memória histórica que apresenta fatos postos em uma linha cronológica aparentemente linear. Sendo assim, o uso dos advérbios que ligam a sequência de fatos colabora para que uma imagem de continuidade seja passada pelo fio discursivo de forma harmoniosa, como um passo a passo. A partir da aparente continuidade, o sujeito acredita reter significados, controlar o dizer e manter uma única interpretação possível (a sua) do que é dito. No entanto, podemos flagrar rupturas e outras vozes que se imbricam no dizer revelando a heterogeneidade do sujeito. A intérprete através da citação direta “*o que você vai fazer da vida?*” coloca na presença imaginária do outro a responsabilidade da sua decisão de romper com o esperado (a formação em Educação Física) e aderir ao novo: a nova língua e o outro que a constitui.

É interessante notar que Dan clama a presença do outro através da figura materna: “*a minha mãe falou assim*”, entre os possíveis efeitos desse dizer está a autoridade materna que se revela não somente na pessoa de autoridade familiar, mas também na língua materna que autoriza a língua estrangeira que fascinou a ILS. Além disso, a heterogeneidade mostrada no fio discursivo faz surgir um espaçamento por onde emerge o outro no discurso. O rompimento com o esperado em sua formação e a decisão de seguir profissionalmente outro caminho parecem ganhar maior estabilidade quando se divide a responsabilidade com o outro. Trazer a figura materna para validar algo que a intérprete afirma que *não conseguia... ir para frente*

conduz a uma afirmação que, na explicação de Dan, seria considerado como argumento suficiente, sem necessidade de maiores detalhes. Novamente, temos o efeito de causa e consequência a partir de uma pergunta e uma resposta: “*o que você vai fazer da sua vida?*” *Aí eu pensei “bom, vou:: fazer Libras”*.

Libras, no excerto E-03, representa uma necessidade marcada pela presença do verbo deôntico *tinha que/de*, na frase *tinha que entrar em alguma área específica*, a necessidade aparece como uma demanda geral do fim da graduação, mas, nesse sentido, contradiz a formação recebida pela ILS. Apesar de referir-se ao estudo de Libras como área específica a partir de uma consequência do fim de sua graduação – afinal, espera-se que, após a conclusão da licenciatura, o licenciado busque entrar em exercício –, há um contraste entre a formação em Educação Física e o fato de considerar o estudo da língua de sinais como característica peculiar ao curso. Conforme visto no primeiro capítulo, o ensino de Libras nas licenciaturas visa a atender a educação dos surdos no saber característico de cada área. Ou seja, espera-se que um licenciado em Educação Física estude Libras para atender ao público surdo dentro da sua formação acadêmica. Porém, não foi essa a opção de Dan. Libras é, então, uma necessidade da própria intérprete, uma área específica em seu percurso de formação, não no percurso de um educador físico como regra.

No caso da intérprete, a contradição entre formação e profissão a colocou em busca de uma série de ações de acordo com o que ela imagina ser um profissional capacitado para a atividade de interpretação. O fato de repetir reiterando várias vezes as ações para se capacitar para o exercício da profissão pretendida, como nos recortes *fiz curso, fiz cursos, fui estudar fui estudar estudar*, reforça a tentativa de *ir pra frente* e de mostrar ao outro que tem competência para a sua função. Entretanto, apesar de todos os estudos e da pós-graduação cursada pela intérprete, o que parece certificar-la de sua proficiência é o convívio com surdos e com a comunidade surda. Segundo Robin (1997), há no estrangeiro, na língua do outro e no outro, algo que captura e constitui o sujeito, mesmo que não lhe seja possível mensurar o quanto é constituído por uma língua que acredita saber e controlar. Vemos na narrativa de Dan que se sentir aceita na comunidade surda, que crê ser outro mundo, pode equivaler a aceitar-se e se autorizar na língua daquele que o constitui e ao qual deseja. Coracini (2007, p. 153) afirma que aprender uma língua estrangeira pode ser sinal de uma atração muito forte que pode ser explicada

como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria, ainda que ilusoriamente, completar o um. Digo ilusoriamente, porque o um, a unidade, a identidade é sempre uma ilusão,

um sentimento ou uma sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito e o tranquiliza. (CORACINI, 2007, p. 153)

Adentrar a comunidade surda, o outro mundo, surge como recompensa para tanto esforço da intérprete. Na história que Dan narra, o passado marcado pela frustração de não aprender a língua de sinais dá lugar, no *agora*, a um sentimento de pertença a uma área específica, única e que a constitui, mesmo que esteja fora do seu eixo de formação (licenciatura), mas atestado por quem a ILS credita o direito de validar a sua proficiência: o outro, o surdo. O uso de particulares egocêntricos (PAYER, 1995) como “eu, nesse, agora” tentam delimitar e circunscrever os sentidos em relação ao sujeito, ao tempo e ao espaço. Assim, o sujeito imagina reter sentidos e impedir desvios de interpretação para além do seu plano de controle racional do dizer. Então, a narrativa de uma história factual e ficcional (CORACINI, 2007), para a ILS, parece ser uma explicação única de uma única perspectiva de visão dos seus passos até a profissão de intérprete. O sujeito pensa ter capturado o outro na sua proficiência que lhe permite a convivência com o estrangeiro; porém, encontra-se constituído e capturado pela presença estranha e familiar do outro.

Com a mesma formação acadêmica da intérprete Dan, graduado em Educação Física, o intérprete Oscar teve contato com Libras antes de cursar a licenciatura e o bacharelado para se tornar um educador físico. Oscar era ator e em uma peça de teatro, antes de iniciar a carreira como ILS, ele se apresentava na personagem de um intérprete. Lembramos que a escolha do nome fictício do intérprete foi uma forma encontrada por Oscar de homenagear o seu amor pelo teatro e pelas peças de Oscar Wilde. Vejamos o recorte da fala de Oscar no momento em que ele narra a sua trajetória até se tornar um ILS.

E-04: eh:: eu era ator e fazia uma peça infantil... e durante cinco anos que eu viajei o Brasil com essa peça a gente resolveu acrescentar um surdo na peça/ve/um amigo meu fazer o intérprete/fazia o personagem do surdo e eu fazia um dos intérpretes... eu tinha que aprender algumas coisas de Libras somente algumas coisas pra peça mesmo... daí eu acabei terminando os cinco anos que eu tinha turnê... daí eu resolvi estudar educação física... daí na educação física teve a aula de Libras e eu estava trabalhando em uma empresa aqui em ((CIDADE))... uma chamada ((EMPRESA)) e tinha três surdos na época... e eles começaram/como eles viam que eu sabia meia dúzia de palavras eles começaram a me ensinar e falaram pra eu procurar a associação aqui ((CIDADE))... procurei a associação... trabalhei por dois anos e meio como voluntário dando:: aula de atletismo pros surdos... e trabalhei três meses na secretaria daí eu me apaixonei pela Libras... terminei o curso de educação física sou formado em licenciatura e bacharel, mas a área que eu mais gosto mesmo é Libras e eu entrei pra fazer pós-graduação... em língua de sinais daí eu me apaixonei... continuei (...) eu entrei como intérprete na rede estadual... desde o ano passado como intérprete aí esse ano continuei com a mesma aluna... pretendo continuar por um bom tempo. (OSCAR)

Assim como a intérprete Dan, o intérprete Oscar afirma ter se encantado por Libras. No caso de Oscar, é possível dizer que o encontro com o personagem de um ILS no teatro foi um acontecimento. Lembramos que, de acordo com Derrida (2004), há acontecimento onde não havia lugar anteriormente, onde não se sabia haver lugar. É a partir do acontecimento, do novo lugar, que a novidade acontece, os deslocamentos são possíveis, mas não determinados racionalmente nem controláveis. O sujeito não controla e não mensura o acontecimento, mas o experimenta. Na experiência teatral, o outro ganha lugar, o lugar que não se sabia haver, na experiência de Oscar.

Olhando para o recorte, quando narra o passado, o sujeito coloca-se no que imagina ser uma linha cronológica de fatos e dá prioridade ao que pensa ser relevante para o que pretende relatar ao seu interlocutor. Os fatos escolhidos e a forma de dizer emendada pelo termo *daí* compõem a imagem de linearidade que gira em torno de uma referência de ponto inicial, origem de tudo, e ponto final, consequência inquestionável dos fatos expostos. Contudo, a repetição de palavras como *daí*, o truncamento de palavras e frases e as pausas no dizer do intérprete sinalizam hesitações e possíveis tentativas de reorganizar o dizer para conter sentidos na esperança de manter a coerência lógica entre os fatos. A lembrança dos fatos é interpretação do sujeito que faz ficção de fragmentos assumidos como verdade de seu passado. Portanto, os fatos narrados remetem a pontos que podem indicar traços de identificação do sujeito e representações acerca do que o autoriza como ILS.

De acordo com o dizer de Oscar, há momentos em que a interpretação surge com diferentes efeitos de sentido. No primeiro momento, vale a interpretação como arte de um ILS; no segundo momento, a interpretação como tradução e, por último, a interpretação como ensino. Apesar de haver três situações distintas de interpretação, as três se unem e se misturam, sendo uma e outras ao mesmo tempo. Na interpretação teatral, a opção por acrescentar um personagem surdo à peça é marcada pela presença de uma coletividade: *a gente resolveu*. A coletividade traz consigo uma outra voz que respalda a escolha e que divide com o sujeito a responsabilidade da opção feita. Além disso, por ser uma decisão coletiva, o sujeito se coloca na posição de alguém que deve aceitar o acordo coletivo, embora seja sua a decisão de interpretar. Com isso, assumir o personagem de intérprete parece ser uma ação ao acaso e não uma ação subjetiva, como de fato é. O ator se inscreve no personagem e com ele se identifica. Em seguida, a recordação-ficção da aula de Libras na graduação e o (re)encontro com o surdo na empresa onde trabalhou reforçam os traços de identificação com a língua e com o outro da língua.

Outro momento da interpretação flagrado na materialidade linguística é a interpretação como tradução. É interessante perceber que o intérprete representa a tradução

como um movimento de entrada em outro lugar, outra área. Um lugar diferente do seu, o lugar do outro. No trecho *eu entrei como intérprete na rede estadual* marcam um local que é inaugurado pela língua de sinais e pela presença do surdo. No dizer, Libras está relacionada a deslocamentos espaciais e a mudanças que também estão relacionadas à temporalidade no fio discursivo. Inicialmente, Libras ocupava um lugar e um tempo de transição: uma turnê e um personagem. Em seguida, Libras ocupou o estudo e o trabalho marcados no dizer temporalmente pela conjugação verbal no passado (*teve a aula de Libras, eu estava trabalhando, tinha três surdos, trabalhei dois anos e meio como voluntário, trabalhei três meses*) e pela citação do período em que tais ações ocorreram. O intérprete narra o princípio das ações e enfatiza o fim de cada uma pelo uso do verbo *terminar* no pretérito perfeito do indicativo (*terminei*). Assim, ao concluir a sua fala, a frase *pretendo continuar por um bom tempo* causa a impressão de que a profissão de intérprete também será transitória, o que a aproxima do sentido de interpretação como arte, como na atuação de um personagem. Outro efeito de sentido possível no recorte *pretendo continuar* é o de continuidade da atuação como intérprete para apenas uma estudante surda que Oscar caracteriza como aluna, assumindo, então, a posição de professor. Na posição de professor, a interpretação como tradução dá lugar, ou melhor, funde-se com a interpretação como ensino. Souza (2007) considera a possibilidade de haver um vínculo indissolúvel entre tradução e ensino na atuação do intérprete na educação. Veremos novamente sobre interpretação e ensino mais adiante.

Nos recortes E-03 (p. 114) e E-04 (p. 117), das narrativas dos intérpretes Dan e Oscar, o verbo *entrar* aparece no fio discursivo referindo-se à língua de sinais e à profissão de intérprete como um outro espaço, como já sinalizamos no dizer de Oscar. Os trechos *aí eu entrei o ano passado pra pra/nesse mundo* (E-03), *eu entrei pra fazer pós-graduação... em língua de sinais* (E-04) e *eu entrei como intérprete na rede estadual* (E-04), entre as leituras possíveis, remete a uma classificação que diferencia lugares e tempos. Entre os lugares, pode-se entender o lugar da cultura: a língua do outro está acompanhada por outra cultura; o lugar de outra perspectiva de vida e forma de leitura: festa de surdos, associação de surdos. Pode-se também pensar no lugar físico da escola, da sala de aula. A sala de aula de forma especial constitui um lugar recentemente ocupado pelo ILS. Como a profissão foi recentemente oficializada pelo reconhecimento da língua de sinais, legalizou-se um espaço novo na ES com o reconhecimento da profissão, embora seja uma ocupação antiga de forma não oficial. Há também a possibilidade de ler o verbo “entrar” como a inauguração de um novo tempo articulado à ideia de novo espaço e também de novo conhecimento. O conhecimento de Libras toma forma de via de acesso ao novo *mundo*. É pelo conhecimento de Libras que os intérpretes se sentem aceitos pelo outro (o

surdo) e autorizados por ele a estar em seu convívio, em sua presença. Então, partindo da imagem de Libras como acesso ao outro, à nova cultura e novas leituras, vemos a inclusão por um outro lado, a inclusão do ILS. Essa inclusão em outro espaço é validada pelo estrangeiro que o ocupa e governa. Se pensarmos em relações de poder, Foucault (2013) pontua que há relações de poder e, conseqüentemente, de posicionamentos. Há que se pensar os locais não apenas no sentido demográfico e de capacidade, mas como possibilidade de diferentes posicionamentos, identificações, classificações e saberes. A entrada no novo espaço, traçado na materialidade linguística dos dizeres de Dan e Oscar, representa, entre outras leituras, pontos de identificação com o outro, o surdo.

No próximo recorte, o intérprete Luís fala do seu encontro com a língua de sinais:

E-05: Ehhh, eu sou formado então em Letras né? porque fiz inglês... ehhh, eu fui ter contato com a língua de sinais no meu ensino médio no ensino médio... ehhh eu conheci uma aluna surda. Ehhhh e fora da escola ehhh eu tive essa curiosidade também por aprender a língua de sinais e:: aprendi em contextos religiosos... igreja (LUÍS).

Ao ser perguntado sobre sua formação e o início de sua carreira, primeiramente, Luís menciona a formação em Letras acompanhada pelo termo *né* (*eu sou formado então em Letras, né?*) como se estivesse confirmando algo que gostaria de afirmar como positivo para a formação de um intérprete. Assim como nos documentos, vistos no início desta tese, o curso de Letras é a formação indicada como a ideal para a formação profissional do ILS, porém os documentos apontam o curso de Letras Libras nessa representação de formação ideal. No dizer do intérprete, podemos vislumbrar a presença da representação da formação Letras como a ideal em um dos possíveis efeitos de sentido da conjunção *porque* no trecho “eu sou formado então em Letras, né? Porque/Fiz inglês”. Porém, a fala truncada pode imprimir o efeito negativo contraditório ao benefício do curso de Letras. Quando fala sobre sua formação, a LI parece não encontrar lugar ativo na formação do ILS. Talvez por isso, a menção aconteça entre hesitações e cortes no dizer. Unindo o adiamento da resposta à hesitação (*Ehhhhh*), a formação em inglês é representada como não relevante para a carreira do ILS, pois, ele sequer tenta justificar a diferença entre a sua formação em inglês e a sua profissão. A falta de justificativa, a hesitação e a fala truncada podem ser pistas de que Letras seja uma formação positiva, mas a habilitação em LI não seria a ideal.

O intérprete Luís atribui o seu interesse por Libras a uma *curiosidade* que foi consequência do encontro com uma pessoa surda. É interessante notar que, assim como os demais intérpretes, o encontro com a surdez – por acaso – parece ter gerado um encantamento, uma mudança ou deslocamento na vida do sujeito. No dizer de Luís, o ILS afirma ter procurado

aprender Libras *também* fora do contexto da escola onde estava a aluna surda. Ou seja, primeiramente, o sujeito surdo possivelmente é a causa da busca pelo conhecimento da língua e também a finalidade. Em outras palavras, pode haver nesse fato indícios de identificação do sujeito com o outro, tanto no corpo (*pessoa surda*) quanto na língua.

No próximo item, apresentaremos excertos das entrevistas nos quais os intérpretes falam da formação específica para a profissão.

4.1.1 Formação profissional

Os participantes da nossa pesquisa foram convidados a falar sobre o início de sua carreira de intérprete e também sobre a sua formação para atuar na profissão. Neste momento, focamos a análise no que está tecido na materialidade linguística das entrevistas que remete às representações acerca da formação profissional necessária.

No primeiro capítulo, vimos que a formação do ILS, prevista no Art. 19 do Decreto nº 5.626, deve ser, preferencialmente, em nível superior, no caso, a licenciatura em Letras Libras. Porém, o próprio decreto versa que, não havendo profissional com a formação desejada, pessoas com formação em nível superior em qualquer área que tenham o certificado de proficiência PROLIBRAS podem ser contratadas. Ainda, se não houver profissional com formação superior, poderá ocupar a vaga de intérprete uma pessoa que tenha proficiência comprovada, mas atuará apenas na educação básica, no segundo ciclo, ou seja, nas séries finais do ensino básico fundamental. Em relação aos participantes desta pesquisa, nenhum deles tem o título de licenciado em Letras Libras e apenas dois possuem certificação de proficiência PROLIBRAS. Em sua maioria, os participantes aprenderam Libras em cursos de diversas naturezas: cursos de extensão oferecidos por universidades, cursos oferecidos por associações de surdos e cursos oferecidos por instituições religiosas. Por isso, interessa-nos analisar na materialidade linguística, em meio à diversidade de formações dos participantes, quais são as representações e possíveis formações discursivas nas quais os ILS se inscrevem que os autorizam a ocupar e a exercer a atividade de intérprete na educação inclusiva.

O primeiro recorte é da entrevista da intérprete Lya. Neste excerto, ela fala sobre a sua motivação para trabalhar com surdos nas séries iniciais e a sua opção pelo curso superior de Pedagogia como formação para exercer a atividade de intérprete.

E-06: Pensando na::: questão da::: ... do ensino mesmo... pro surdo principalmente na base do surdo porque eu percebia que os alunos que EU pegava no ensino fundamental eles não estavam preparados para o ensino fundamental... eles não tinham essa BASE... né? que a pedagogia proporciona

apesar da maioria dos intérpretes quando eu fiz pedagogia eram pedagogos... mas os surdos eles não chegavam prontos pro ensino fundamental... e nem pro ensino médio... então eu pen/eu fiz pedagogia pensando nisso na:::... ALFABETIZAÇÃO do surdo... na dificuldade nas estratégias que eu poderia... eh... ser exercida... com/tanto que hoje eu trabalho com (alfabetização de surdo) (LYA).

No excerto E-06, Lya afirma que os surdos são inseridos na educação sem que estejam preparados para o ensino. Em alguns momentos da fala, Lya eleva o tom de voz para dar ênfase a algumas palavras, mas, em outros momentos, ela pausa ou reduz o volume de sua voz. As oscilações entre pausas e entonação podem ser indícios de um desconforto no dizer. O sujeito pausa para manter a coerência e procura dizer algo que provoca algum descontentamento. No fio discursivo, os termos ensino, pedagogia/pedagogo e alfabetização surgem marcados por pausas, como nos trechos “... do ensino mesmo...”, “que a pedagogia proporciona apesar da maioria dos intérpretes quando eu fiz pedagogia eram pedagogos...”, “eu fiz pedagogia pensando nisso na:::... ALFABETIZAÇÃO do surdo...”. Os trechos entre pausas, entre outros efeitos de sentido, apresentam um provável conflito entre a necessidade (a alfabetização), o saber (a pedagogia) e a realidade (como acontecem o ensino e a aprendizagem).

A intérprete aponta que a escolha de sua formação se baseou na necessidade de preparo do aluno surdo ao entrar na escola inclusiva. A *base* e a *alfabetização* são acentuadas no dizer de Lya levando a uma conexão entre os dois termos de forma a relacioná-los com a dificuldade do ensino na educação básica. Se olharmos a indicação de falta de alfabetização, é possível depreender do dizer da ILS que a mesma se refere à falta de conhecimento da língua de sinais ou da LP como a grande dificuldade na inclusão de alunos surdos. Porém, o foco passa ser a LP, já que a educação inclusiva tem como língua oficial de instrução a língua oral do país. Sendo assim, a língua de sinais tem seu papel no acesso, via intérprete, a uma educação que é legitimada e avaliada na e pela LP.

Partindo desse ponto de vista, há uma alfabetização de acesso, em Libras, e uma alfabetização que legitima o saber, em LP. De acordo com Lodi (2005, p. 421), “a língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente”. A autora também afirma que, na educação brasileira, Libras não é considerada como língua apropriada nem mesmo para o acesso à LP. Se olharmos para Libras dessa forma, então, a alfabetização seria para acesso direto ao intérprete, sendo a língua de sinais isolada de qualquer outra função educativa. Ao nosso ver, tanto a língua de sinais quanto à LP são constituintes da ES, mesmo que seja na tentativa de

negação do uso de uma língua ou de outra, pois há presença da língua também no movimento de negação em relação a ela. Então, a imagem da alfabetização dos surdos na educação inclusiva é desenhada pela presença de duas línguas, ainda que marcadas pela legitimidade ou não do saber que passa por elas.

Continuando a análise do excerto, segundo Lya, a formação pedagógica é uma solução para o problema da alfabetização. Entretanto, na frase “*que a pedagogia proporciona apesar da maioria dos intérpretes quando eu fiz pedagogia eram pedagogos...*”, o advérbio *apesar* desestabiliza a representação de solução, porém não a inviabiliza. A imagem de pedagogo assume a característica de não solução quando se apresenta unida à determinação intérprete: pedagogo-intérprete. O uso da determinativa intérprete *pedagogo* delimita e aponta qual pedagogo não é elegível como solução para a alfabetização. Sendo assim, Lya se contradiz naquilo que primeiramente foi assinalado como solução quando soma as qualificações pedagogo e intérprete na profissão do ILS. No fio discursivo, a desestabilização e a contradição não inviabilizam a representação de um responsável pela alfabetização do surdo como um profissional que soma na profissão as habilidades e a formação de um pedagogo e de um intérprete. Voltando ao primeiro capítulo desta tese, veremos, que nos documentos, as representações acerca do intérprete apontam para uma formação plural com várias demandas diferentes, o que gera diferentes nomeações para a profissão. Entre as nomeações do ILS, encontramos a possibilidade desse profissional ser representado pela figura do pedagogo que é desenhada pelas representações de profissional polivalente que possa atuar em qualquer conteúdo curricular como um professor de múltiplos conhecimentos, funções e ações. Em seguida, no segundo capítulo, vimos que a interpretação, no caso do ILS, está relacionada a outros saberes além do conhecimento linguístico e também além do que é considerado como habilidade para a tradução. Portanto, para a intérprete e também para os documentos, a formação pedagógica está representada como uma das possibilidades de formação necessárias para o ILS, provavelmente porque tem vínculo com alfabetização e com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a pedagogia é representada como possibilidade de um professor universal que pode atuar em várias áreas do conhecimento. Novamente, o foco está no ensino e não na tradução.

Assim como Lya, Oscar afirma unir outra formação aos saberes necessários para se tornar um intérprete. Ele relaciona a arte teatral à formação de intérprete. A seguir os recortes:

E-07: O que me ajudou bastante foi o teatro... a minha formação:: como ator que eu fiz teatro desde os meus seis anos de idade até os meus vinte quatro... então me ajuda bastante porque a língua de sinais/tem mais facilidade de aprender os sinais de decorar os sinais porque é meio que decorava para o

ouvinte né? como tem sinais que a gente não usa todos os dias tem sinais que a gente tem que memorizar e decorar mesmo... (OSCAR)

E-08: Eu:: tô terminando meu curso na ((ASSOCIAÇÃO)) de:: Libras... tô no módulo três lá... são quatro módulos... eu fiz um módulo daí eu tive que parar por causa de que não tava dando tempo por causa da faculdade e por causa da:: pós-graduação... mas eu tenho pós-graduação em Libras para docência do ensino superior escolar ... e pretendo terminar o curso o ano que vem de Libras e fazer alguma coisa... pós mestrado talvez nessa parte mesmo ou fazer Letras Libras... estou esperando chegar aqui na região de novo (OSCAR)

Nos excertos E-07 e E-08, Oscar elenca várias formações em prol da formação como intérprete, mas parece considerá-las suficientes. É necessário dizer que, além da licenciatura e bacharelado em Educação Física, Oscar também se licenciou em pedagogia após decidir entrar para a carreira de ILS, mas não menciona o curso no momento em que fala da sua formação. Para o ILS, a formação válida para a prática como intérprete é a sua trajetória teatral. Além de mencionar o tempo dedicado ao teatro em sua vida para ilustrar a importância da formação teatral, o advérbio *bastante*, que é repetido duas vezes, corrobora para o efeito de sentido de formação suficiente. Tal efeito de sentido nos conduz a duas leituras possíveis, entre outras: a sinalização de Libras como performance do corpo no teatro e a prática de intérprete como ato performático de interpretação de um personagem.

O recorte “então me ajuda bastante porque a língua de sinais tem mais facilidade de aprender os sinais de decorar os sinais porque é meio que decoreba para o ouvinte né?” reforça o sentido de performance no corpo, ou seja, ligando a imagem dos sinais aos gestos teatrais e, também, remete ao ensino de línguas como vocabulário a ser decorado. O método Gramática-tradução (capítulo II, p.78), usado no século XIX, também no século XX até meados da década de 60, no ensino de língua estrangeira, estabelecia que a língua deveria ser aprendida através de listas de vocabulário que continham palavras descontextualizadas para que os aprendizes as decorassem e traduzissem (BROWN, 2007). Apesar de tanto tempo ter se passado, é comum, no ensino da língua de sinais a separação de vocabulários (sinais) em categorias como alimentos, locais, objetos escolares, etc. O mesmo tipo de categorias também é encontrado em cursos de línguas estrangeiras orais. Esse fato se dá, provavelmente, pela inscrição do sujeito em formações discursivas que permeiam o ensino de línguas validando métodos e práticas como eficientes ou não. Apesar de muitos dos métodos e abordagens de ensino serem considerados antigos e ultrapassados, na literatura dos estudos de aquisição de línguas estrangeiras, as formações discursivas que teciam e se imbricavam na regência ideológica e científica de tais teorias continuam a produzir efeitos nos dias atuais.

Oscar representa a língua de sinais e a formação que imagina ser ideal para exercer a função de intérprete como uma expectativa. A língua e a formação estão no porvir, são

promessas (*pretendo terminar, ano que vem, estou esperando chegar*). Falar do futuro e anunciar mudanças que têm o efeito de sentido de melhorias parecem trazer conforto ao intérprete que, junto das promessas, tece justificativas para a não conclusão do curso de Libras, a língua que lhe permite exercer a sua atividade profissional. Embora a expectativa de outras formações, aparentemente, gerar algum conforto, ela entra em contradição com a representação de formação suficiente apresentada no excerto E-07. Isso tece no dizer a incompletude daquele que enuncia. O *bastante* não se sustenta; deixando vir à tona a insatisfação e a busca por completude. Mesmo enumerando ações futuras, o intérprete não consegue nomear o que lhe falta; entretanto, nomear ou dizer que se fará algo ameniza a realidade diante da incompletude da língua que se quer conhecer por completo e dominar.

A busca por completude, pelo saber completo da língua e pelo ideal de intérprete nos oferecem pistas de formações discursivas que também estão presentes nos documentos, analisados no primeiro capítulo, nas quais pode estar inscrito o enunciador. Lembrando a recomendação do Documento 1, (MEC-FENEIS, 2004, p. 27), o ILS “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”. No dizer de Oscar, qualificação e domínio são substantivos que parecem reverberar em diferentes formas linguísticas (*tem sinais que a gente tem que memorizar e decorar mesmo..., eu tenho pós-graduação em Libras para docência do ensino superior escolar..., pós, mestrado talvez nessa parte mesmo ou fazer Letras Libras*). Aponta-se para um ideal, mas a representação de um ideal de profissional vai se tecendo sem, contudo, ser definida e limitada. Ela está em vias de acontecer, mas encontra-se dispersa e confusa (*e pretendo terminar o curso o ano que vem de Libras e fazer alguma coisa...*).

Seguindo na temática da formação profissional, a preocupação com a ética parece ser uma constante nos dizeres dos intérpretes. Nos próximos recortes, temos excertos de momentos das entrevistas nos quais os intérpretes falam da formação e do trabalho em sala de aula evocando a ética profissional como demanda da formação e/ou como regra infringida.

E-09: Foi eu fiz o curso né? igual eu te falei de extensão pela ((UNIVERSIDADE))... nós fizemos em ((CIDADE)) quinze dias... aí tinha formação do intérprete ética do intérprete tudo isso... a partir daí que eu comecei trabalhar como intérprete (RAQUEL).

E-10: Posso entender ... aquilo que ele tá falando... passar pro surdo... às vezes chamo/eh eh mesmo assim que às vezes o código de ética fala que é o surdo que tem que chamar se o surdo tá tendo ali dificuldade... eu falo com ele “chama o professor:::” ... ou às vezes eu mesmo tenho eh::: essa atitude de chamar o professor ... (LYA).

A ética é um dos quatro temas citados como base da formação do profissional intérprete nos documentos (Capítulo I). Segundo a cartilha-caderno (MEC-FENEIS, 2004) que

orienta e descreve a profissão do ILS no Brasil²⁰, o código de ética da profissão contribui para que se estabeleça o lugar e os deveres do ILS diferenciando esse profissional de outros que também estão inseridos no cenário da inclusão de surdos, como o professor da educação inclusiva, por exemplo. Trata-se de um regulador da profissão e, por isso, o conhecimento de tais regras e deveres supõe o cumprimento das normas estabelecidas. Ao dizer que, na base de sua formação como intérprete, há o código de ética, Raquel apresenta como ideal o profissional seguidor obediente das regras de conduta que regem a profissão. Para recordarmos alguns dos principais eixos do código, vistos no início desta tese, temos: a confiabilidade, a imparcialidade, a discricção, a distância profissional e a fidelidade (MEC-FENEIS, 2004, p. 28). Então, entre outras possíveis interpretações, temos, no dizer da intérprete Raquel, que a mesma se reconhece como confiável, imparcial, discreta e fiel assim como é idealizado nas demandas do código de ética. Essa interpretação é reforçada pela frase “*A partir daí que eu comecei trabalhar como intérprete*”. A expressão adverbial “*a partir daí*” remete ao efeito de sentido de uma autorização, ou seja, um atestado de que o sujeito se reconhece como apto ao exercício de algo.

Ainda sobre autorizar-se a partir do conhecimento da ética, de acordo com Foucault (1998), a ética e a moral estão dentro das relações de poder que regulam a sociedade e que tentam distinguir atribuições e espaços sociais. Desse modo, vemos no excerto E-10 que o código de ética parece estar unido à imagem de uma consciência coletiva que se torna acusadora/denunciadora daquilo que, para o enunciador, falha em sua prática. Como foi dito anteriormente, a universalização das práticas exclui e inclui condutas sem que se problematizem as singularidades de cada contexto. Ademais, a universalização também exclui as particularidades de cada sujeito. Dessa forma, a representação de um ideal ético e a prática vivida pelo intérprete podem gerar angústia e tensão para o sujeito por não haver correspondência entre demanda e realidade. No excerto em questão, Lya fala de sua prática em sala de aula de LI como intérprete e sobre a realidade contrária ao que demanda o código de ética da profissão. Quando explica sobre o desenvolvimento da aula, Lya deixa escapar que a sua prática está além do exercício de interpretação, o que é condenável de acordo com o código que estabelece o exercício de tradução com imparcialidade. O fio discursivo aparece entrecortado (*às vezes chamo/eh eh*), com hesitações (*eh eh mesmo assim*) e modalizações que sinalizam o desconforto ao dizer sobre a desobediência ao código e, ao mesmo tempo, uma confissão. De acordo com Foucault (1988), a confissão é feita diante de um interlocutor e por uma demanda da verdade. O autor afirma que

²⁰ O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa (MEC-FENEIS, 2004).

a confissão é um ritual de discurso em que o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também um ritual que se desdobra em uma relação de poder, porque não se confessa sem a presença, ao menos virtual, de um partner que não é simplesmente um interlocutor, mas a instância que requer a confissão, a impõe, a avalia e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar e reconciliar; um ritual em que a verdade se autentica pelo obstáculo e as resistências que teve que vencer para formular-se; um ritual, enfim, onde apenas a enunciação, independentemente de suas consequências externas, produz em quem o articula modificações intrínsecas (FOUCAULT, 1988, p. 61).

A confissão traz consigo o conhecimento da regra e a oportunidade de remissão, de afastar a culpa e retomar a imagem idealizada para si. No dizer de Lya, a infração é modalizada pelo uso da locução adverbial *às vezes*, dando ao dizer o sentido de ato inevitável, ou seja, não pela vontade da intérprete, mas pela contingência da prática. Dessa forma, a intérprete se resguarda da culpa, apesar de assumi-la, deixando sobre a imagem do outro a causa do seu comportamento. Se a ética pode representar uma consciência coletiva, há junto dessa consciência, no caso de Lya, uma culpa coletiva: da intérprete, do surdo (que não se comporta como aluno ideal) e do professor (que não se comporta como professor ideal). As imagens de professor e aluno que não correspondem ao idealizado na interpretação de Lya do código de ética levam a intérprete a assumir outras posições discursivas. Além disso, ao falar do outro, o sujeito diz mais sobre si, o que pode levar a crer que Lya está na posição do aluno com dificuldade diante da aula de língua estrangeira. No fio do dizer, diante de muitas hesitações e modalizações, Paulillo (2004, p. 3) pontua que a presença desses recursos linguísticos no enunciado desestabiliza os sentidos que se tenta conter, fato que abre espaço para falhas, tropeços e instabilidade no dizer.

No próximo item, problematizaremos as várias funções e a contratação dos intérpretes de língua de sinais.

4.1.2 O profissional de múltiplas funções

No primeiro capítulo, vimos que os documentos atribuem ao ILS múltiplas funções, o que gera diferentes nomeações e diferentes representações acerca dos saberes e deveres do profissional. Na análise dos excertos que apresentaremos a seguir, pretendemos problematizar, via a materialidade linguística, algumas nomeações e funções do ILS que surgiram nos registros do nosso *corpus*. Lembramos que, a cada nomeação e/ou função atribuída ao intérprete, temos novos sentidos que tecem novos fios nos encontros e desencontros de formações discursivas variadas. Para cada forma de nomear ou de se inscrever como intérprete, surgem novas leituras

e perspectivas. É preciso ver as ranhuras e traços deixados no fio discursivo para desconstruir suas estruturas e dar atenção ao que sustenta o ILS em seu lugar de intérprete.

Neste momento, veremos excertos sobre a prática dos intérpretes no que se refere ao aluno surdo. Antes do próximo excerto, é mister recordarmos que o intérprete foi inserido na educação regular brasileira, de acordo com as leis regentes, para dar oportunidade aos surdos de se manifestarem e de receberem a instrução escolar na língua de sinais. Porém, de acordo com vários autores (PERLIN, 1998; SKLIAR, 1998; SOUZA, 1999) a inclusão, mesmo na presença de um intérprete, tem sido realizada na margem da educação. Na verdade, vemos na margem uma condição imposta ao surdo na/pela sociedade em diversos segmentos e desde há muito tempo. Na linha cronológica do tempo, a surdez traça no percurso histórico uma saga de visibilidade e invisibilidade, entre ter língua-cultura e não ter, ou seja, ser nulidade, silêncio e vazio. Voltando a descrição de anormais por Foucault ([1974-1975] 2001), a condição de anormalidade é julgada de diferentes formas: primeiro, como a peste que precisa ser eliminada da sociedade em uma constante vigília que garanta que os indivíduos vigiados estarão sempre livres da ameaça anormal, porque os *empesteados* são retirados de seu convívio para locais apropriados ao tratamento ou ao exílio. Outra forma é a caridade e a enfermidade. Os hospitais e as casas de repouso ou recuperação são legitimados pelo discurso da caridade e da tolerância e permitem que os indivíduos permaneçam no núcleo social, mas camuflados pela doença e pelo cuidado. Entre outras, há também a forma corretiva na qual a sociedade e suas instituições são responsáveis por corrigir e devolver aquele considerado como anormal ao convívio social. Entendemos a educação inclusiva como soma dos discursos vindos das várias formas de desenvolvimento da normalidade social, principalmente, dos discursos da correção e da terapia.

Dessa forma, no percurso da inclusão, muitas vezes, o surdo é visto como marcado pela anormalidade diante da cultura ouvinte e submetido a diversas práticas corretivas. Entre as correções sofridas pelos surdos, podemos descrever as práticas oralistas, a proibição da língua de sinais no passado e, hoje, a aprovação no convívio social que lhes reserva a margem de uma sociedade ouvinte. Contudo, Derrida (1986) nos lembra que a margem é um novo texto, com suas representações e sentidos que ressignificam o que há de escritura no centro. Se temos no desenho da margem a possibilidade de encontrar nela a inclusão educacional do surdo, há, da mesma forma, novas perspectivas que provocam deslocamentos na margem e no centro. Nos deslocamentos educacionais entre margem e centro, encontramos o intérprete como efeito das tensões entre centro e margem – margem e centro.

A própria palavra margem parece ser bem apropriada para o profissional intérprete. Nos documentos, o intérprete é representado como um profissional da margem e/ou fronteira

entre a docência e a tradução. Aqui, acrescentamos outros entremeios, ou outras perspectivas da margem que são necessários para a problematização a qual nos propomos neste estudo. Primeiramente, veremos um excerto sobre a representação do surdo como aluno diferente, o que autoriza o ILS a ocupar, discursivamente, a posição de docente do estudante surdo. Vejamos:

E-11: E:: esse meu aluno é muito tranquilo então a gente/ deu química... então ahhh de manhã tem mais responsabilidade é mais difícil as matérias são mais pesadas... à tarde o trabalho aqui é diferente né? então de manhã ehhs vai lá pelas/ vai chegando onze horas meu aluno já tá cansado. (...) e:: meu aluno tá cansado... ele cansa bastante por ser integral aqui... então a gente tem que fazer um trabalho diferenciado... a gente/às vezes ele “ahhh não quero” daí eu deixo ele quieto... não cobro tanto deles como eu cobraria de outros alunos... a gente deixa ele descansar um pouco... eh tem que ser um trabalho mais... mais focado mais paciente (DAN)

No recorte, Dan oscila entre a primeira pessoa do singular “*eu*” e o termo plural em primeira pessoa “*a gente*”, essa oscilação evoca a presença de outro no dizer. No momento em que a intérprete usa a primeira pessoa do plural, há uma divisão de responsabilidade e também do aluno que, por várias vezes, a ILS afirma ser seu. No trecho “esse meu aluno é muito tranquilo então a gente/ deu química...”, a expressão plural *a gente* refere-se ao aluno surdo e a intérprete conferindo aos dois o sentido de coleguismo, de cumplicidade. Por se tratar de uma sala de aula como contexto, o pronome possessivo *meu*, em “meu aluno”, exclui os outros alunos e o professor envolvidos no contexto. Tal exclusão pode compor a representação da margem na sala de aula, ou seja, a possibilidade de uma nova história, um novo texto que reconfigura e ressignifica o modelo escolar tradicional. Portanto, a aula, na presença do intérprete e do aluno surdo, é ressignificada e reconfigurada, tanto espacialmente quanto linguisticamente. Sendo assim, Dan assume a posição de docente ao requisitar o aluno como seu e também ao dizer sobre si como alguém que tem a responsabilidade docente de decidir sobre a forma de tratar o aluno e sobre a avaliação do mesmo (*Não cobro tanto deles como eu cobraria de outros alunos*). O professor somente é requisitado quando a intérprete traça no fio do discurso a sua presença através da coletividade (*Então a gente tem que fazer um trabalho diferenciado*) para reforçar a diferença da surdez. Mais uma vez, o efeito da margem está presente no dizer: há uma separação entre o trabalho para todos e o trabalho para o surdo. Há uma separação entre *outros alunos* e *meu aluno*. Há uma diferença entre o foco do professor da disciplina e do professor-intérprete; há uma aula no centro e outra na margem. Porém o centro e a margem têm divisa vasada, sendo possível estar em um e outro, ou seja, entre as línguas, as culturas (surda e ouvinte) e, também, no caso do intérprete, entre as profissões.

No mesmo viés, sobre a situação de entremeio do intérprete, no próximo excerto, o intérprete Luís fala sobre o planejamento de aulas na escola onde trabalha e sobre a *troca* de saberes entre intérpretes e professores.

E-12: Agora ehh... todas as segundas-feiras os intérpretes se reúnem ehhe numa reunião de alguns minutos/a gente tem alguns minutos que a gente se reúne com os professores e:: e:: consegue fazer uma troca né? de:: conteúdos... o que o professor vai trabalhar naquela semana... também discutir um pouquinho o andamento do aluno dos alunos né? como eles estão indo na na sala ... ehh estratégias... dá pra gente construir junto né? o professor com o intérprete... claro que muito rápido né? porque é só um dia da semana e só um período... isso vai se construindo também durante a semana nas aulas também ehh no decorrer do ano... mas a gente tem aí um dia... num dia um horário específico né? horário sistematizado pela escola pra gente pra gente ter esse contato com o professor (LUIS).

No excerto E-12, Luís se autoriza a falar do lugar de intérprete como um auxiliar pedagógico e corresponsável pelo ensino do aluno surdo; porém, deixa no fio discursivo a separação entre ser intérprete e ser professor. Há no dizer a imagem de um intérprete capaz de intervir, planejar e administrar a aula *junto* do professor. Apesar de preservar o lugar e a posição de intérprete, a imagem que se tem no excerto é contrária às orientações de distância profissional (focar apenas na tradução) e de imparcialidade caracterizadas no código de ética como indispensáveis à conduta do profissional. Se o foco fosse a tradução, não caberia em uma reunião de planejamento a *troca de conteúdo, estratégias* e a *discussão sobre a situação do aluno* por parte do ILS. Para se valer de sua argumentação como coerente para o contexto e benéfica para todos, ao falar sobre como acontece a reunião de planejamento entre professores e intérpretes, Luís faz perguntas retóricas com a partícula *né?* como forma de convencer o seu interlocutor com seus argumentos (BERTOLDO, 2003) e, também, para reforçar a sua posição como alguém responsável pela *construção* do ensino na inclusão dos surdos. O uso da forma coletiva “*a gente*” reúne, no dizer, a presença de outros intérpretes e também de professores que, de acordo com o ILS, concordam com a união de professores e intérpretes em prol do ensino e da administração da inclusão.

Ainda, no trecho “Agora ehh... todas as segundas-feiras os intérpretes se reúnem ehhe numa reunião”, o adjunto adverbial de tempo *agora* apresenta o efeito de sentido de mudança: não era assim antes. Tal fato remete, entre outros sentidos, ao planejamento compartilhado como uma conquista na percepção de Luís. Na materialidade linguística, a ideia de conquista é reforçada pela marcação de tempo, duração e pelo valor de promessa que o planejamento assume (... *isso vai se construindo também durante a semana nas aulas também ehh no decorrer do ano...*). As marcações de tempo no dizer também configuram uma possível

insatisfação por parte do intérprete que, por várias vezes, reforça o pouco tempo para a reunião diante de suas propostas: *trocar conteúdos, discutir o andamento do aluno, estratégias*. As repetições de itens lexicais, frases nominais ou outras expressões linguísticas podem indicar traços de ressonâncias discursivas que, conforme Serrani-Infante (2001), “encontram-se ligados no discurso, para produzir um efeito de vibração semântica mútua, que, consideradas as condições de produção, tende a construir a realidade (imaginária) de um "mesmo" sentido” (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40) (Aspas da autora). No caso do excerto E-12, temos as repetições dos indicativos de tempo e período, como “a gente tem alguns minutos”; “claro que muito rápido”; “é só um dia da semana e só um período”; “tem aí um dia” e “num dia um horário específico”, que imprimem no dizer o sentido de insuficiente. Ao mesmo tempo, é possível notar o contraste entre a frustração com o curto e insuficiente período de planejamento e a imagem da conquista desse tempo que é reforçada pelo uso da adversativa *mas* em “mas tem aí um dia”.

A tarefa do profissional intérprete, na característica de entremeio, que vimos até aqui representada no registro de nosso *corpus* e também na análise dos documentos oficiais (Capítulo I), conduzem à representação de profissional híbrido, composto por fragmentos discursivos que o fazem se deslocar entre diferentes posições discursivas. De acordo com Lacerda (2003, p. 33), o profissional ILS, além da tradução “se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação”. Segundo a autora, não é uma questão de ocupar o lugar do professor que modifica a condição do intérprete, mas a contingência da sua situação na ES que o leva a práticas diferenciadas, se o compararmos ao exercício de interpretação em outros contextos.

Além da representação do profissional entre ser intérprete, ser professor e ser auxiliar pedagógico, no nosso corpus, encontramos a representação de um intérprete relacionado ao ensino da língua oral, mais especificamente em relação à oralidade da LI, uma vez que a prática do ensino da pronúncia não acontece em outras aulas. Segue o excerto:

E-13: com essa aluna que eu estou esse ano e o ano passado ... como ela fala um pouco... com dificuldade porque ela não ouve cem por cento... eu então sempre escrevo como se fala/a professora do ano passado também escrevia algumas vezes na lousa que ela via que eu traduzia, mas escrevia na lousa a pronúncia para todos os alunos... então ela tentava falar e daí eu ia corrigindo quase um fono pra ela. (...) escrevendo como se fala pra ela ter um pouco mais de facilidade pra tentar pronunciar uma palavra (OSCAR).

No caso do excerto E-13, o intérprete Oscar relata sua experiência acompanhando uma estudante surda que se comunica, razoavelmente, em língua oral. De acordo com Oscar, a estudante tem alguma capacidade auditiva (*ela não ouve cem por cento...*), mas necessita do

acompanhamento de um intérprete na rotina escolar. A negativa *não ouve* assume o efeito de sentido contrário “*ela ouve*” o que, para o intérprete, possivelmente, cria a imagem de uma aluna com potencial para aprender a LI na forma oral. A imagem da estudante como ouvinte modifica a prática de Oscar, fato esse que pode indicar uma provável identificação com a função de um fonoaudiólogo (*daí eu ia corrigindo quase um fono pra ela*). Porém, na tentativa de conter os sentidos da diferença entre ser intérprete e ser um fonoaudiólogo, o enunciador modaliza o seu dizer (*quase um fono*). Ainda, pode-se notar a presença do outro no dizer, para respaldar a decisão do enunciador quando Oscar cita a professora como alguém que concorda com a sua atitude e apoia o trabalho para além, ou melhor, deixando de lado a tradução em Libras para um trabalho oralizado. O advérbio *também*, em “*também escrevia algumas vezes na lousa*”, indica que tanto o intérprete quanto a professora acreditam que a melhor forma de ensinar a aluna surda é via oralidade.

Outro fato discursivo interessante é o uso da adversativa *mas* e da forma coletiva *todos* no trecho “*mas escrevia na lousa a pronúncia para todos os alunos*”. A adversativa *mas* traça uma contradição entre a aula exclusiva, ou seja, só para a aluna surda (*ela via que eu traduzia*), e a aula inclusiva (*para todos os alunos*). O conflito entre inclusão e exclusão surge no dizer de Oscar em vários momentos: i. na interpretação em Libras em contradição com a transcrição da oralidade e o treinamento oral; ii. na ausência de uma audição *cem por cento* em contradição com uma audição possível para autorizar a oralidade; iii. no ensino inclusivo (*todos os alunos*) em contradição com o ensino exclusivo (*com essa aluna que eu estou*); iv. na decisão pessoal (*eu então sempre escrevo, eu ia corrigindo*) em contradição com a decisão coletiva, eu e o outro (o intérprete e a professora).

Conforme vimos no capítulo anterior, Foucault ([1969] 2009) afirma que a contradição é condição de ser sujeito. A presença da contradição contraria a imagem de um sujeito linear, cartesiano e dono do seu dizer. O sujeito se inscreve em diferentes formações discursivas e, muitas vezes, tais formações discursivas se imbricam e se somam em acordo ou em desacordo umas com as outras; porém, todos os fragmentos discursivos, as várias vozes que constituem o sujeito, contrárias umas às outras ou não, serão sempre constituintes do sujeito e o fazem contradizer-se, tropeçar e/ou falhar no dizer. Diante disso, a representação de inclusão pela interpretação em Libras e a representação de inclusão pelo treinamento da oralidade orientam a prática do intérprete, uma vez que o mesmo parece se identificar com as duas imagens de inclusão.

No próximo recorte, Oscar continua explicando a sua prática de interpretação relacionada ao treino da oralidade. Vejamos:

E-14: Como ela prefere na aula de inglês que eu fa/fale mais pra ela fazer a leitura pra tentar imitar a:: minha:: dicção mas quando eu sei que eu não preciso falar porque ela não sabe eu faço o sinal “você entendeu? oh, o sinal disso aqui é isso o sinal disso aqui é isso”... ou tipo dog ela olha pra mim eu faço assim ((SINALIZA CACHORRO)) eu faço o sinal de cachorro em Libras... daí ela já entende... algumas coisas eu faço em Libras mas geralmente, eu falo mais... pra ela fazer a leitura... às vezes, eu nem emito som só mexo a boca da/ pra fazer a leitura labial mesmo (OSCAR).

No dizer de Oscar, recordamos o profissional repetidor que atuou na ES no final do século XIX. Esse profissional foi idealizado pela corrente do oralismo (conforme visto no primeiro capítulo) para ensinar aos alunos surdos a prática da leitura labial e difundir entre eles a oralidade como única forma de acesso ao conhecimento. O profissional repetidor era responsável por reproduzir tudo o que o professor da disciplina dizia diante dos surdos de forma pausada, articulando os lábios e mostrando os movimentos labiais e faciais de acordo com as palavras ditas. Dessa forma, acreditava-se que os estudantes aprenderiam a reproduzir os movimentos, conseqüentemente, conseguiriam aprender os sons e as palavras e teriam compreensão da fala via leitura labial (COSTA, 2010). Assim, vemos, no dizer do intérprete, traços da imagem do profissional repetidor e do objetivo da repetição que era tornar mais fácil a oralidade, a pronúncia da língua e ensinar a leitura dos lábios.

Podemos, ainda, vislumbrar possíveis formações discursivas do oralismo presentes no dizer do ILS. Além do oralismo, é possível também vislumbrar discursos das diversas metodologias do ensino de línguas estrangeiras (orais) que pregam a forma oral da língua como certificação de fluência e conhecimento das mesmas. Porém, ao invés de usar apenas as articulações labiais, Oscar usa outros recursos como o conhecimento prévio da estudante sobre a pronúncia da LP para, via transcrição escrita da forma oral, auxiliá-la na aprendizagem da LI (excerto E-13) e Libras como forma de acrescentar vocabulário à língua oral para ensinar a articulação oral. Então, a interpretação ganha uma nova leitura a partir da prática do intérprete. Ela acontece via escrita, via leitura labial e, secundariamente, via Libras (*Algumas coisas eu faço em Libras, mas, geralmente, eu falo mais...*) e com foco na oralidade. A língua de sinais não é a via única de acesso à LI nem mesmo as habilidades de escrita e leitura são as finalidades da aprendizagem da língua para a aluna surda.

Outra possível interpretação para a prática desenvolvida por Oscar pode estar na falta de conhecimento, ou seja, por não saber como traduzir da LI para Libras. Dessa forma, é possível que os recursos usados pelo ILS venham de metodologias de ensino de línguas que o mesmo tenha experimentado em seus estudos como aprendiz da língua inglesa. Sendo assim, a

prática da leitura labial e da pronúncia podem vir de diferentes formações discursivas do ensino de língua estrangeira como as que mencionamos no segundo capítulo desta tese.

Ainda no dizer de Oscar, a palavra “*leitura*” está relacionada a algo diferente da já conhecida habilidade de leitura conectada à ideia de texto escrito, ou mesmo de texto sinalizado. A leitura ganha novo sentido e se refere às articulações labiais (*a leitura pra tentar imitar a:: minha:: dicção, eu falo mais... pra ela fazer a leitura..., pra fazer a leitura labial mesmo*). Essa imagem gera uma ressignificação no que seja interpretar a aula, aproximando o intérprete do repetidor e levando a inclusão de surdos a se aproximar das práticas do oralismo que continuam hoje a influenciar e a compor a inclusão através de diferentes formações discursivas imbricadas no discurso corrente sobre a educação inclusiva. Skliar (1997, p. 256) explica que o oralismo

foi e segue sendo hoje, em boa parte do mundo, uma ideologia dominante dentro da educação do surdo. A concepção do sujeito ali presente refere exclusivamente uma dimensão clínica [...] em uma perspectiva terapêutica. A conjunção de ideias clínicas e terapêuticas levou em primeiro lugar a uma transformação histórica do espaço escolar e de suas discussões e enunciados em contextos-hospitalares para surdos (SKLIAR, 1997, p. 256).

Vemos no discurso do oralismo algumas representações que reverberam na formação do intérprete e que influenciam a prática do profissional. A representação de um intérprete que atua preocupado com a dicção e a correção fonoaudiológica, por exemplo, remete a discursos da normalidade via terapia, ou, conforme Foucault ([1969] 2009), à imagem do sujeito a corrigir.

De acordo com Canguilhem ([1966] 2009), a normalização, a normalidade e a correção estão ligadas a uma representação coletiva do que é o bem para determinada sociedade e que, conseqüentemente, ecoa como um bem para o indivíduo. Estas representações adentram e constituem os discursos da educação de forma consciente ou inconsciente e entram em conflito trazendo tensões entre incluir ou excluir diferenças. Porém, voltando ao oralismo e à tarefa do intérprete, a presença do ILS é o próprio lugar da normalidade e da diferença. As duas vias acontecem no profissional: inclui-se pela possibilidade de ouvir através de seus ouvidos, falar pela sua boca e, ao mesmo tempo, exclui-se por ser uma língua diferente, um espaço diferente e reflexo de um corpo diferente.

Além do foco na oralidade, pensando agora na língua estrangeira, no dizer do intérprete Oscar, ainda no excerto E-14, ela é usada como auxílio para o ensino de Libras, uma vez que o intérprete ensina o sinal em Libras a partir do vocabulário que a estudante não conhece em LI nem em Libras (*Oh, o sinal disso aqui é isso, o sinal disso aqui é isso*). Ou, em outro momento, a língua de sinais é usada como reforço para a confirmação de um vocabulário em

inglês (*Ou tipo dog ela olha pra mim eu faço assim ((SINALIZA CACHORRO)) eu faço o sinal de cachorro em Libras. Daí ela já entende...*). Em relação à língua inglesa, o enunciador afirma que a interpretação com foco na oralidade acontece de forma especial na aula da língua estrangeira. É interessante olhar no fio discursivo os traços da heterogeneidade do sujeito. O intérprete divide, ou melhor, transfere a responsabilidade pela tradução com foco na oralidade para a estudante surda (*Como ela prefere na aula de inglês que eu fa/fale mais pra ela fazer a leitura pra tentar imitar a:: minha:: dicção*). A conjunção *como*, no trecho “Como ela prefere na aula de inglês que eu fa/fale”, introduz uma causa para a conduta do intérprete. A menção no fio do discurso do outro e de dizeres que se referem ao outro (“*Você entendeu? Oh, o sinal disso aqui é isso o sinal disso aqui é isso*”) são marcas da heterogeneidade do sujeito. Essas citações sobre o outro, do outro ou para o outro produzem efeitos de sentido atrelados a uma alteridade que, de acordo com Authier-Revuz (2011), é “constitutiva, no sentido em que é nessa e dessa relação com o outro que o dizer se produz” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 7). Enfim, o dizer se faz na soma de muitas vozes e discursos.

Na análise, focamos nas representações acerca da profissão e da formação do ILS. É mister mencionar que, apesar de ser uma entrevista sobre a formação do profissional e a sua atuação na aula de LI, os intérpretes não mencionaram capacitações ou cursos voltados para uma formação específica para a tradução da LI como algo que possa auxiliá-los na interpretação da língua estrangeira, exceto os intérpretes Agatha e Luís que são graduados em LI e citaram o curso superior de Letras no decorrer da entrevista como uma formação que os auxilia em determinados momentos. De forma geral, os intérpretes parecem focados no que estabelece o código de ética e na fluência em língua de sinais, autorizando-se ao exercício da profissão a partir do conhecimento de Libras e ao se firmarem como capazes de conduzir com ética a tarefa que lhes foi atribuída.

Em relação ao conhecimento de Libras, a trajetória dos intérpretes entrevistados traz como regularidade a imagem de inclusão do profissional intérprete na comunidade e na cultura surda. Essa imagem tem efeito de legitimação da fluência em Libras e do potencial para a atuação como intérprete através da aprovação do surdo que aceita a presença do ouvinte intérprete em sua comunidade, seja para o convívio social ou para o ensino da própria língua de sinais, como aconteceu com a intérprete Raquel. Nesse aspecto, vemos a inclusão a partir de uma outra perspectiva, a inclusão educacional e social do intérprete naquilo que ele representa como comunidade surda. A inclusão, vista dessa maneira, é semelhante à de um aprendiz de uma língua estrangeira que, ao chegar em outro país, sente-se aceito pelo uso bem-sucedido da língua do outro e por corresponder bem aos costumes da outra cultura.

Outra representação recorrente nos dizeres dos participantes do nosso estudo é a posição de entremeio, de estar entre ser um e ser outro naquilo que se refere ao lugar profissional do ILS. Os intérpretes estão sempre deslizando entre as posições enunciativas, assumindo várias vezes posições discursivas diferentes. Essa instabilidade ou dificuldade de se enquadrar dentro de um ideal de intérprete pregado e idealizado pelo código de ética da profissão se deve não somente aos documentos brasileiros, mas também à própria trajetória de construção da profissão, como foi visto no primeiro capítulo. Entre os nossos participantes, percebemos, na materialidade linguística, modos de dizer que incidem sobre a prática do profissional fazendo com que ora os sentidos o remetam à posição e prática de um tradutor, ora o levem à posição do ensino ou do educador, ou ainda como terapeuta que tenta normalizar a surdez via oralidade, como um fonoaudiólogo. Diante das representações tecidas pelos fios discursivos de nosso *corpus*, há possíveis traços de formações discursivas como as do ouvintismo, do oralismo, da caridade e da tolerância que advêm de diversas instituições e correntes pedagógicas como as igrejas, a pedagogia da igualdade, as correntes terapêuticas que visam corrigir/tratar as deficiências, entre outras. Então, diante das várias representações que compõem a formação e a identidade do intérprete, propomos, além da figura de um profissional híbrido, a possibilidade de ter a profissão do ILS comparada a um caleidoscópio, pois, a cada olhar, a visão é diferente! Trata-se de um dizer de si que se reconfigura a cada momento: ora tradutor, ora outro profissional. São vários olhares, várias vozes, vários fragmentos que constituem a profissão e são todas realidades no dizer de si e na ação, provocando deslocamentos identitários e ressignificações nas nomeações, na forma como se veem as línguas e, conseqüentemente, na prática do ILS.

Na próxima seção, apresentaremos as representações acerca das línguas envolvidas no contexto da interpretação da aula de LI.

4.2 As línguas e o intérprete na aula de inglês

Nesta seção, problematizaremos o (entre)laçamento das línguas na atividade do ILS na aula de inglês. Para organizarmos a escrita desta parte, nós a dividimos nos seguintes tópicos de análise: as representações sobre as línguas envolvidas no contexto da aula de LI e representações acerca da atividade de interpretação na/da aula de LI. Antes da análise, é preciso dizer que as representações, embora sejam discutidas de forma separada para facilitar a leitura do texto, estão unidas em uma mesma estrutura. Portanto, algumas vezes, faz-se necessário remeter a um excerto anterior para proceder à análise presente.

4.2.1 Entre saborear e sentir a língua

Como foi visto nos capítulos I e II desta tese, a língua recebe nomeações distintas em diferentes perspectivas. Ora a língua é nomeada de acordo com a nacionalidade, ora pela ordem de aprendizagem, ora pela noção de familiaridade; enfim, a cada perspectiva, novas nomeações e sentidos para a língua.

Nesta seção, começaremos a problematização da língua de sinais como língua materna dos surdos, língua nacional brasileira, segunda língua ou língua estrangeira para os ouvintes e demais representações. Durante as entrevistas, em alguma oportunidade da conversa com os participantes, foi-lhes perguntado sobre Libras. As perguntas variaram entre o que a língua representa para eles e se os participantes se consideram fluentes em Libras.

Voltando à descrição dos participantes da pesquisa na introdução da tese, vimos que apenas dois dos entrevistados possuem a certificação PROLIBRAS (exame de proficiência ofertado pelo governo brasileiro, conforme visto nos capítulos anteriores). Os demais alegam não estarem preparados para o exame ou não consideram o exame importante. Ainda, no item 4.1 deste texto, flagramos, no dizer dos participantes, a representação de que a aceitação e inclusão do intérprete na comunidade surda é vista como certificação de proficiência e competência para que se exerça a função de ILS.

Vejamos no primeiro excerto o que a intérprete Dan diz a respeito da língua de sinais:

E-14: Ahh é uma língua mágica... é uma língua que é apaixonante... eh eu prefiro Libras do que português... num tem outra só quem sent/ só quem tá nesse mundo sabe como é bom como é gostoso... tá inserido (DAN).

Vendo o excerto E-14 e, nele, a declaração de amor a Libras feita por Dan, a língua é apresentada como novo mundo, novo gozo. Segundo Kristeva (1994, p. 22), no encantamento pela língua do outro, o indivíduo se apresenta com “o sentimento de que a nova língua é a sua ressurreição: nova pele, novo sexo”. Há, na língua, um lugar inacessível que é buscado e querido, mas nunca alcançado, a busca é contínua. Reforçando a noção de inatingível e de um saber completo da língua, Derrida ([1996] 2001) afirma que a língua não é habitável, ela é uma promessa de alhures no porvir. Não se encontra o total no e do conhecimento.

Seguindo no fio discursivo, a caracterização da língua de sinais pelo adjetivo *mágica*, no trecho “Ahh é uma língua mágica”, qualifica a língua como inexplicável, como para além das descrições possíveis ou como inominável, mas a qualifica como algo positivo. A

positividade atribuída à Libras ressoa em outros modos de dizer como “uma língua que é apaixonante”, “num tem outra”, “como é bom como é gostoso”. Os modos de dizer da positividade isolam em outro lugar a LP, causando o sentido de língua sem paixão, sem vantagens. Há, no dizer dois mundos, dois lugares marcados para as línguas com as quais a intérprete se identifica: um mundo novo – nova pele, a ressurreição – e um mundo outro, sem vantagens aparentes, sem adjetivação, portanto, sem qualificação. Podemos ver nas frases truncadas, no trecho “Num tem outra só quem sent/ só quem tá nesse mundo sabe como é bom”, que Libras é uma língua sentida ou lugar da sensibilidade. Em outras palavras, ela é verdadeiramente outra pele, há ocupação do corpo pela língua provocando a ressignificação do entendimento do corpo na comunicação.

De acordo com Coracini (2003, p. 153), “inscrever-se numa segunda língua é ressignificar e ressignificar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela” (aspas da autora). Diante da inscrição em novas formações discursivas e condições de produção da língua de sinais, a nova língua-cultura descortina diante de Dan o que a intérprete imagina ser um novo mundo. Para reforçar a ideia de algo novo e diferente, a intérprete se une, ilusoriamente, a outros que partilham da sua opinião e que pertencem ao mundo da língua de sinais (*só quem tá nesse mundo sabe*), podendo ser outros ouvintes ou pessoas surdas.

Nessa direção, seguindo o notável apreço da intérprete pela língua de sinais, vemos no verbo *saber*, no trecho “só quem tá nesse mundo sabe”, a ligação entre experimentar a língua e experimentar a cultura, o espaço e, também, as sensações que a língua de sinais oferece ao outro. Segundo Coracini (CORACINI, 2007, p. 122), a experiência do saber pode ser, semanticamente, equivalente à experiência de saborear, referindo-se a Portugal onde a palavra saber está relacionada à ideia de saborear. O sentido do verbo *saber* como saborear a língua é sugerido pela autora relacionado ao órgão língua que permite ao corpo degustar e ter o prazer do sabor. Tendo em vista a Libras, ou qualquer outra língua de sinais, a língua-órgão não é solicitada no ato de falar, mas sim as mãos, a face e o corpo. Então, conectamos o verbo *sentir*, no trecho inacabado “só quem sent/”, ao prazer que passa por sentidos como o tato, a visão, enfim, pelo corpo. De acordo com o dicionário Houaiss (2004), sentir, entre outros significados, quer dizer “experimentar no corpo e na mente”. Então, no dizer da intérprete, saber Libras pode ser interpretado como saborear (experimental) com o corpo.

Nesse sentido de corpo, saber e prazer, a língua insere a intérprete em um novo espaço. Como vimos anteriormente (no item 4.1), há um novo viés para a inclusão, que acontece na ES, a inclusão do intérprete na comunidade surda. Tal inclusão é vista pelo intérprete como

certificação de sua fluência na língua, o que lhe concede, imaginariamente, um atestado de proficiência. Se saber a língua é senti-la com o corpo, a experiência da inclusão *no mundo* novo também passa pelo corpo do ILS. Dessa forma, saber a língua de sinais provoca significados diferentes de saber uma língua oral pela percepção e implicação do corpo na língua. Então, é possível dizer que, em relação ao surdo, o intérprete se identifica com a língua-cultura e com o corpo do outro, *sentindo* em si, ou buscando *sentir-saborear*, o que o outro sente em seu mundo/corpo.

A seguir, no recorte da entrevista da intérprete Agatha, veremos que a língua tida como mágica reverbera e tece no dizer novos sentidos, como o da visibilidade e da notoriedade. Segue o excerto:

E-15: Nossa é MÁGICO/ é uma língua assim... ehh primeiramente aproxima um::... são brasileiros surdos né? ehh no mesmo país que a gente... só que eles fazem uso de outra língua né? não é linguagem não é::... o que mais me:: fascina na Libras é porque muitas pessoas pensam que é uma linguagem gestos e não é... ehh ela tem uma estrutura gramatical diferente... cada país tem a sua língua então pra mim assim é muito prazeroso... eu eu AMO interpretar e conversar em Libras...todo mundo olha... porque eu tô conversando com o mesmo:: ehh com pessoas que são nativos do mesmo país que eu porém com uma língua diferente né? então assim Libras pra mim é aproximação do ser que vive no mesmo país que eu mas que com/que:: usa outra língua para se comunicar (AGATHA).

A intérprete Agatha também qualifica a língua de sinais como algo além de suas explicações, é *MÁGICO*. A magia causa o efeito de sentido de indecifrável, surpreendente e, ao mesmo tempo, misterioso. Assim como o adjetivo *mágico*, o verbo *amar*, que também não é decifrável à compreensão racional, apresenta-se no dizer com destaque na pronúncia (*Eu eu AMO interpretar e conversar em Libras*). Tanto AMAR quanto MÁGICO tentam, mas não parecem cobrir tudo o que se quer expressar, deixando margem para que se tente decifrar, ou melhor, dando pistas de que o próprio enunciador procura cifras para descrever o mistério que o constitui na/pela língua de sinais.

Em relação ao mistério, lembramos que a intérprete escolheu o nome da escritora Agatha Christie como seu nome fictício por gostar do tom de mistério e de sedução que a autora imprime em seus textos. Dessa forma, podemos relacionar a escolha do nome ao que a língua de sinais representa para a intérprete: sedução e mistério. Observamos, neste excerto, que Libras é descrita com valor de sedução semelhante ao dos textos que Agatha aprecia. Segundo a intérprete, a língua é sedutora (*me:: fascina; pra mim assim é muito prazeroso; Eu eu AMO interpretar e conversar em Libras*) e surpreendente, misteriosa (*Nossa é MÁGICO; Ehh ela tem uma estrutura gramatical diferente; uma língua diferente né?*).

A língua é apresentada como um objeto de sedução que não se pode evitar, pois, também tem o poder de seduzir e atrair o outro, colocando o foco da atenção sobre aquele que a conhece bem. Isso provoca, de acordo com a intérprete, o prazer e a notoriedade: “pra mim assim é muito prazeroso”, “todo mundo olha”. O fato de ser olhado e notado pelo conhecimento de Libras é consequência do modo de articulação da língua que é espaço-visual, mas também tem relação com o prazer de ser visto por saber algo diferente ou que represente algo fora da regra comum, algo que é mágico. Outra diferença está no fato de não saber exatamente que língua é essa. A intérprete descreve Libras pelo que ela não é (linguagem), pela diferença gramatical e pela diferença no outro representado como o falante nativo da língua. Por isso, a língua de sinais é tão fascinante; ela é inexplicável. Tendo em vista as diferenças, é possível que, para Agatha, o indecifrável seja a estranheza que o outro lhe causa, tanto pelo corpo que parece o seu, nasceu no mesmo local (Brasil), tem língua oficialmente nacional, mas é o outro acompanhado de outra língua-cultura.

Além de ser uma língua *sedutora*, na narrativa de Agatha, a língua é, ao mesmo tempo, a língua de um nativo do Brasil e de um estrangeiro desse mesmo país. As pausas e as hesitações deixam frases sem terminar, sem conclusões; porém, a falta de finalização remete a sentidos que podem indicar significados para além das palavras (PAULILLO, 2004). Ou, pelo menos, há a possibilidade de que mais sentidos incidam no que parece ser silenciado. Vejamos o que acontece em trechos como “é uma língua assim...”, “primeiramente aproxima um:...”, “Não é linguagem não é:...” e “todo mundo olha...”. No primeiro trecho “é uma língua assim...”, há uma ruptura na ordem do que era enunciado. Há um furo, uma falha ou corte, que dá lugar a um outro sentido que não se sabe verbalizar. Segundo Milner (2012), na falha, encontramos espaços em que o inconsciente irrompe revelando que o sujeito não é dono do seu dizer, mas sujeito do inconsciente, sujeito da falta e do equívoco. O advérbio *assim* deixa suspenso o que a língua representa, fazendo com que a intérprete mude a direção do dizer na tentativa de não perder o controle e manter, imaginariamente, alguma linearidade de pensamento. Porém, a língua não coincide com a própria língua. Há algo que diz, mas não é a língua representada pela gramaticalidade e pelo controle lexical. Existe um resto que não é idêntico ao que a língua representa e apresenta; daí a possibilidade de equívoco que se instaura no dizer. Aquilo que sobra (ou falta) no dizer foge à univocidade, à linearidade permitindo sentidos outros no fio do discurso. A falta de definição vai além das palavras provocando novos significados e desvelando a verdade diante da ruptura: a língua de sinais está naquilo que o sujeito não verbaliza, mas é!

Continuando, ao não dar conta de manter em palavras o que é Libras para si, a intérprete muda a direção do dizer, tentando descrevê-la no outro de outra língua-cultura, como já foi dito. Entretanto, a tentativa de nomear o surdo é adiada pela pausa (*ehh primeiramente aproxima um::...*), seguida por uma definição que ganha efeito de inexatidão pela presença do monossílabo *né*; tentando convencer a si próprio e ao outro de suas argumentações. Os surdos são definidos como brasileiros, o que parece tamponar outro sentido interrompido pela pausa anterior, mas que surge no excerto em outros trechos com outros modos de dizer marcados por uma diferença que é consciente ou inconscientemente silenciada. Por exemplo, na frase “Ehh no mesmo país que a gente”, o termo plural *a gente* indica uma distância entre ser “a gente - nós” e os outros *brasileiros- eles* (surdos). A expressão *a gente* inclui no dizer a intérprete e aqueles que ela considerada seus iguais; funcionando como os outros que dão respaldo ao dito. Na frase seguinte, “Só que eles fazem uso de outra língua né?”, a expressão *só que* faz eco à diferença marcada pela distância da frase anterior. Sendo assim, divide-se o grupo de brasileiros entre surdos e não-surdos. Essa divisão é feita a partir de Libras que é defendida pela intérprete como língua várias vezes (*Não é linguagem; muitas pessoas pensam que é uma linguagem gestos; Ehh ela tem uma estrutura gramatical diferente*), provavelmente, por causa dos longos anos de luta pelo reconhecimento da língua e, como já dissemos, por ser essa a forma possível de explicar a língua de sinais.

No capítulo II desta tese, vimos que, ao nomear a língua de sinais, muitas vezes, faz-se a opção pela nomeação como língua espaço-visual e evita-se, em alguns momentos, a nomenclatura como língua gesto-visual para fazer a distinção entre gesto e sinal. O gesto está relacionado à mímica como forma de comunicação acessória e não formalizada, enquanto o sinal apresenta equivalência à palavra da língua oral. Na narrativa de Agatha é possível perceber que a palavra *gestos* está relacionada à linguagem e não à língua, assumindo, assim, um sentido pejorativo que é ilustrado pela representação de falta de informação e conhecimento de quem pensa que Libras é a soma de gestos que formam uma linguagem acessória (*é porque muitas pessoas pensam que é uma linguagem gestos e não é. Ehh ela tem uma estrutura gramatical diferente*). Em outro momento, para reiterar a informação de que Libras não é uma linguagem, Agatha afirma que só é possível conversar por ser uma língua de verdade (*porque eu tô conversando com o mesmo::*).

Nessa mesma direção, ainda no excerto E-15, a língua de sinais está representada por imagens que unem semelhanças e diferenças entre ser eu e ser o outro, na narrativa de Agatha. A semelhança está no fato de Libras ser língua para os surdos assim como os ouvintes têm uma língua. Quanto à diferença, essa parece não poder ser explicitada pela intérprete que

oscila em dizer sobre ser o mesmo e sobre a estranheza de ser outro. O advérbio *mesmo* está presente no dizer em vários momentos, costurando no fio discursivo a imagem de igualdade, principalmente, referindo-se ao espaço: *no mesmo país*. Contudo, diferentes modos de dizer corroboram o sentido de diferença: “só que eles fazem uso de outra língua”; “pessoas que são nativos do mesmo país que eu porém com uma língua diferente né?”; “aproximação do ser que vive no mesmo país”. O substantivo *ser* pode ser interpretado, entre outros sentidos, como um corpo não definível ou, no mínimo, estranho, apesar da mesma nacionalidade. O uso das conjunções adversativas *porém* (*com pessoas que são nativos do mesmo país que eu porém com uma língua diferente*) e *mas* (*Então, assim Libras pra mim é aproximação do ser que vive no mesmo país que eu mas que com/que:: usa outra língua para se comunicar*) introduzem as contradições entre a familiaridade e a ideia de diferença. Nessa tensão, há um possível confronto entre formações discursivas diferentes que representam, por exemplo, os discursos da igualdade, da normalidade, da diversidade, da inclusão e da exclusão, tanto dos surdos quanto da língua de sinais.

Dando continuidade, no próximo excerto, os sentidos atribuídos por outras qualificações para a língua de sinais continuam provocando ressignificações.

E-16: Libras para mim é muito natural porque... eh... eu sempre gostei muito de teatro de música... e quem geralmente mexe com essas áreas é muito sensível a expressões a ler todo/tudo que vem de corpo de expressão então acaba sendo muito natural... EU descobri inclusive a Libras porque eu participava de teatro e uma amiga minha falou comigo que eu tinha uma expressão muito boa... e foi aí que eu comecei a estudar... a me interessar mais por Libras porque até então ... eu::: tinha uma comunicação básica com os meninos surdos (LYA).

No recorte, mais uma vez, vemos reverberar, no fio discursivo, a representação de conhecimento da língua ligada ao sentir no corpo e ao sentido do corpo (*vem do corpo*). Lya usa o adjetivo *natural* para definir Libras, justificando que a língua aflora a partir da sensibilidade. No trecho “Libras para mim é muito natural porque... eh... eu sempre gostei muito de teatro de música...”, Lya usa o advérbio causal (*porque*) para introduzir uma explicação que não se realiza na sequência da narrativa. No lugar da explicação, há uma pausa que indica uma possível reformulação da intérprete que tenta reter sentidos e manter a linearidade do dizer. Porém, a linearidade é rompida no fio discursivo por uma informação incisiva acerca de atividades que, pelo curso da narrativa, são consideradas por Lya como consequência da sensibilidade que, segundo a intérprete, está relacionada à facilidade de aprender a língua de sinais (*eu sempre gostei muito de teatro de música...*). Não é a primeira vez que a língua de sinais aparece relacionada ao gosto ou à habilidade teatral. No excerto E-04, o intérprete Oscar

também atribui a sua facilidade de aprender e de se comunicar na língua de sinais à sua habilidade teatral.

Nesse sentido, o teatro assume a dimensão de uso do corpo e da sensibilidade na interpretação. Dessa forma, acrescentamos às representações acerca do que é interpretar, mais uma possibilidade: a interpretação como encenação, assim como na interpretação artística do teatro. É a essa habilidade de uso do corpo nas expressões e articulações de significados que Lya direciona o sentido de naturalidade da língua. Ainda, a intérprete apresenta aqueles que conhecem a língua de sinais como pessoas dotadas de um dom, algo especial que só é acessível a *quem* sabe interpretar a língua na sensibilidade do corpo. No recorte “quem geralmente mexe com essas áreas é muito sensível a expressões a ler todo/tudo que vem de corpo de expressão então acaba sendo muito natural”, o pronome relativo *quem* sugere que há uma característica específica que distingue as pessoas que sabem a língua de sinais das demais: *a leitura do corpo*. Se Libras é uma língua natural do corpo, ela é natural para quem sabe ler o corpo. Eis uma possível conclusão para a frase “é muito natural porque...”.

Entre as tentativas de responder a si mesmo e de nomear a língua inominável, vemos que, quando tenta definir algo, o sujeito indica que há sentidos outros que ele quer eliminar. A heterogeneidade também se revela nas definições e exclusões tecidas no dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998). Sendo assim, há outros efeitos de sentido possíveis na definição de língua natural no dizer de Lya. Primeiramente, o uso do advérbio de intensidade *muito* para limitar o perfil de quem está hábil para aprender Libras: a própria Lya (*Libras para mim é muito natural*), pois ela tem sensibilidade para a leitura corporal, mas não qualquer sensibilidade: é preciso que seja notada e validada pelo outro, no caso, pela amiga da intérprete. Nota-se que não basta fazer teatro e música, precisa haver sensibilidade e *naturalidade* para se expressar e interpretar o corpo. Ou seja, precisa haver o que a intérprete acredita ser um dom *nato*, uma sensibilidade *natural*. Somente após descobrir em si a sensibilidade do corpo é que Lya passa a interpretar a língua e o corpo do surdo (*foi aí que eu comecei a estudar/ a me interessar mais por Libras porque até então ... eu::: tinha uma comunicação básica com os meninos surdos*).

Outro sentido possível é o corpo diferente como lugar da naturalidade, embora a musicalidade faça contraste com essa imagem se estiver se referindo a sons: a música ligada à expressão teatral remete também aos movimentos do corpo e confere a esses movimentos a concepção de ritmo e sincronia. A representação de corpo diferente nos faz entrever a possibilidade de identificação da intérprete com o corpo do surdo. Anteriormente, no capítulo I, observou-se que a língua de sinais é nomeada como língua natural dos surdos, porque se acredita que estes teriam facilidade para se expressar pelos sinais ou, pelo menos, lhes seria

exigido menor esforço na comunicação (LODI, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004). Portanto, partindo da ideia de menor esforço para o uso da língua, a sensibilidade pode ser entendida como facilidade para a comunicação em Libras. Dessa forma, o ILS é visto, pela intérprete, como um leitor do corpo e como aquele que se faz diferente no corpo para acessar a língua de sinais.

Seguimos com o próximo recorte:

E-17: pra mim é quase como se fosse a minha língua oficial mesmo... que às vezes eu tô conversando lá em casa com a minha irmã e então eu vejo e tô fazendo sinal junto... a minha aluna mesmo ela:: usa aparelhos ela::/a família dela recusa que ela saiba cem por cento Libras com medo de que ela pa/desaprender a falar o pouco do que ela sabe... então às vezes eu esqueço que tem que mexer o lábio junto para ela fazer a leitura labial... daí eu faço só o sinal daí tem palavra que ela não conhece daí eu tenho que ensinar o sinal pra ela... tem/às vezes no teatro que eu ensaio teatro aqui na escola... às vezes eu fico fazendo sinais para os alunos que eu quero falar com eles mas não quero usar a voz para atrapalhar o ensaio... então às vezes eu acabo inserindo a Libras ali no meio no dia a dia/ como se fosse a minha língua mesmo não como se fosse uma segunda língua uma língua estrangeira como para algumas pessoas acaba sendo (OSCAR).

No recorte da entrevista de Oscar, o intérprete diz sobre o seu conhecimento da língua de sinais, desenhando, na narrativa, a intimidade com a língua. A noção de intimidade é pontuada no dizer pela definição de espaços físicos e elementos da vida íntima e cotidiana do enunciador, como “lá em casa, minha irmã”, “eu ensaio teatro” (atividade feita com todos os alunos, surdos e ouvintes, fora da tarefa de intérprete) e “no meio do dia a dia”. É a intimidade construída com a língua que marca a diferença entre Oscar e os outros ouvintes que têm conhecimento da língua de sinais (*não como se fosse uma segunda língua uma língua estrangeira como para algumas pessoas acaba sendo*). Enquanto desenvolve a imagem de sua fluência e intimidade com a língua, o intérprete atesta a intensidade de seu saber em língua de sinais, colocando-se em posição superior à da estudante surda, para quem exerce a atividade de intérprete. Assim, o enunciador assume a posição de professor de Libras apresentando a estudante como sua aluna e dando maior destaque ao seu conhecimento da língua.

A fluência de Oscar na língua de sinais é tecida no fio discursivo com diferentes comparações: Libras comparada à LP, Libras comparada a uma segunda língua e/ou a língua estrangeira e a fluência do intérprete comparada à fluência da estudante surda. Inicialmente, Libras é nomeada como língua *oficial*, porém relacionada a si e não a um país. Essa relação reforça a intimidade com a língua, embora o uso de modalizações como o advérbio *quase* e a expressão “como se fosse” (*pra mim é quase como se fosse a minha língua oficial mesmo*) provoque o efeito de sentido de distanciamento entre o intérprete e a língua.

Além disso, o uso de “se” introduzindo uma condição (*se fosse*), as frequentes modalizações sinalizadas pelo uso do verbo *ser* conjugado no pretérito do subjuntivo e no uso constante do advérbio “às vezes” suavizam o fato de não se saber a língua tanto quanto se quer ou imagina ser o ideal, contrariando a ideia de intimidade com a língua de sinais. Dessa maneira, o conhecimento ideal da língua seria equivalente ao conhecimento da língua verdadeiramente oficial do intérprete: a língua portuguesa.

Outro referencial do conhecimento ideal é dado por Oscar através do exemplo do conhecimento de Libras pela estudante surda. Segundo o intérprete, a estudante não conhece muito bem (*cem por cento*) Libras por determinação da família que tem preferência pela oralização. Na narrativa, o ideal do falante de Libras é determinado por porcentagem (*saiba cem por cento da Libras*), quantificando o conhecimento e qualificando a língua como completa e como objeto que pode ser dominado pelo sujeito. O corpo também tem um papel importante na determinação do falante da língua. Quando Oscar cita o exemplo da estudante, há no fato de a aluna não saber bem Libras algo de inesperado.

No excerto E-04 (p. 117), o mesmo intérprete se autoriza a aprender a língua de sinais a partir do reconhecimento de sua capacidade como aprendiz por dois colegas surdos e pelo convívio com outros surdos no trabalho voluntário como educador físico e na associação de surdos da sua cidade. O contraste entre o surdo fluente em Libras e o surdo não fluente, permite que Oscar se coloque em posição privilegiada em relação à estudante surda no que diz respeito ao conhecimento de Libras; afinal, ele foi reconhecido como fluente por aqueles que, para ele, representam o ideal de surdo.

Ainda no excerto E-17, sabendo que as diferentes nomeações provocam diferentes efeitos de sentido que, conseqüentemente, podem influenciar a prática do intérprete, pode-se vislumbrar na atuação de Oscar que essa está muito próxima da figura do repetidor, como mencionado anteriormente. Porém, além disso, existe uma inversão da prática do intérprete, de acordo com o que é esperado da tarefa desse profissional. Oscar traduz a LI na modalidade oral para a LP transcrita pela articulação labial e, em determinadas situações, ao invés de traduzir, ele ensina Libras. Nessa prática, vemos o sentido de interpretação ser deslocado para uma nova modalidade. Em outras palavras, a expectativa de tradução entre modalidades oral e visual é modificada pela ressignificação do significante *visual* que passa a ser entendido como compreensão visual da articulação labial, da leitura labial. Essa representação também incide nas nomeações da língua apresentadas pelo intérprete. Libras é “quase oficial”, “como se fosse uma segunda língua” ou “uma língua estrangeira” tanto para o intérprete quanto para a estudante surda e “algumas pessoas”; afinal, ao falar do outro, fala-se mais de si.

Nesta seção sobre a língua de sinais, no nosso *corpus* de pesquisa, Libras é representada como a língua da sensibilidade e do corpo. Se as línguas orais são representadas pelo órgão língua, o seu conhecimento como *saber-sabor* é a experiência que as línguas permitem ao falante. Embora a língua seja parte do corpo, a língua de sinais remete a uma implicação do corpo como um todo, ressignificando a imagem do corpo na experiência com a língua. Por isso, a imagem de um corpo com ritmo, sincronia e totalmente envolvido na e pela língua permite o deslocamento da prática de tradução para a prática do uso da língua via encenação, expressão artística corporal e, também, como dom de um corpo identificado com a surdez. É essa identificação no corpo que, somada à identificação com a língua-cultura, entre outras práticas subjetivas, que autoriza o intérprete a se reconhecer como falante fluente, sensível à língua e marcado pela diferença no corpo.

Libras, assim como foi visto em capítulos anteriores, desliza entre várias qualificações: natural, oficial, segunda língua, língua estrangeira, língua diferente e também como indecifrável. Por ser indecifrável, Libras é explicada por aquilo que não é: não é linguagem e não é uma soma de gestos. Os gestos surgem no dizer entre sentidos, como o de ser uma mímica, lembrando a comunicação via pantomima e ressignificado como sinal sendo, então, equivalente à palavra. Ao afirmar que o sinal não é um gesto, faz-se do sinal um gesto marcado pela significação semântica e por pertencer a uma estrutura de sustentação da língua. Assim como letras unidas não são necessariamente palavras, gestos podem não ser sinais, mas são a matéria prima da significação destes.

As representações tecidas no dizer dos participantes da nossa pesquisa nos permitem vislumbrar as possíveis formações discursivas nas quais os intérpretes estão inscritos. O imbricamento das FD gera tensões e deslocamentos no dizer e na prática dos sujeitos, fazendo com que eles ocupem diferentes posições discursivas, orientando as práticas profissionais conforme as representações da língua e da atividade de interpretação com as quais se identificam.

Nesta seção, vimos entre as representações encontradas, que a prática de interpretação ganha nova imagem relacionada à encenação, ao ritmo, expressão e sincronia do corpo que interpreta a língua de sinais. Outra nova imagem é a interpretação da língua oral para a língua oral transcrita na articulação labial, o que remete ao discurso do ouvintismo ainda presente e ecoando na educação dos surdos nos dias atuais.

Na próxima seção, discutiremos a prática do intérprete relacionada diretamente à LI e à aula de inglês.

4.2.2 Interpretar ou não interpretar

A LI, ou outra língua estrangeira, faz parte da programação curricular da educação básica brasileira. Nas leis e outros documentos, que foram analisados no primeiro capítulo, a LI é contemplada de duas formas: indiretamente, como conteúdo escolar (conforme a análise do excerto DOC1-01, no capítulo I, p. 45) e, diretamente, como língua estrangeira, inclusive, como possível equivalente da língua de sinais americana (excerto DOC1-03, capítulo I, p.50). Diante dessas representações, foi solicitado aos participantes da pesquisa que falassem sobre a aula de LI no seu contexto de atuação, sobre a sua atuação na interpretação da aula e sobre o ensino de LI para surdos. Nos excertos a seguir, veremos que as representações encontradas nos documentos, analisados anteriormente, ressoam no dizer dos intérpretes. Vamos ao primeiro excerto desta seção:

E-18: Oh/assim/várias situações/depende muito do professor... tinha um professor eh::: de inglês... ele chegava na sala ele falav/eu não sou fluente em inglês... eu não tenho conhecimento de inglês... o meu é assim BÁSICO mesmo noção básica básico mesmo... então como que acontecia? ele chegava a falar ele falava em inglês... ele falava em inglês, mas o que que eu passava para a língua de sinais? então o que ele fazia? ele pedia oh (...) você fala inglês mas eu quero que você/aí ele falava inglês para os meninos mas ele falava assim perto de mim em português... aí eu passava mas só que todo dia ele fazia a mesma coisa e com o tempo ele não tava precisando fazer isso mais ((RISOS)) aí né? (RAQUEL)

No recorte da entrevista de Raquel, a intérprete deixa tecido no dizer a sua angústia diante da LI. A repetição insistente da frase “falava inglês” e suas variações provocam o efeito de vibração semântica (SERRANI-INFANTE, 2001). No excerto em questão, a repetição sugere que várias tentativas de formulação do pensamento são elaboradas para conter sentidos na tentativa de falar sobre algo. No caso, o desconforto é provocado pela LI que representa para a intérprete uma língua desconhecida e sobre a qual não pode agir de acordo com o demandado na sua profissão. O sentimento de angústia atravessa toda a fala de Raquel tecendo frases inacabadas, entrecortadas, pausas e risos. A sequência discursiva está emendada por relatos de uma memória da intérprete sobre um fato que lhe causou constrangimento e a desabrigou de seu lugar linguístico (ilusoriamente) seguro: o par linguístico Libras-português. A angústia ou repulsa causada pela LI em sala de aula nos leva a problematizar a visão da língua estrangeira na educação regular como mero conteúdo disciplinar a ser interpretado para Libras. Como é possível interpretar a língua que não se sabe? O desconforto causado pela descrição da aula de LI, ou melhor, pela tentativa de descrição, leva Raquel a confessar-se impotente na chegada

falante do professor de inglês. No trecho “tinha um professor eh::: de inglês... ele chegava na sala ele falav/eu não sou fluente em inglês. Eu não tenho conhecimento de inglês. O meu é assim BÁSICO mesmo noção básica básico mesmo...”, a intérprete começa a narrar o fato sobre o professor e interrompe a narrativa para a confissão de sua relação com a LI (*eu não sou fluente em inglês. Eu não tenho conhecimento de inglês*).

Como já foi discutido no texto, anteriormente, conforme Foucault (1998), a confissão acontece diante de um interlocutor a quem é atribuído o poder ou o saber sobre a lei que foi desobedecida. Nessa articulação discursiva, o sujeito apresenta um ideal de comportamento para si que não consegue alcançar ou não conseguiu em determinada circunstância. As constantes negativas “não sou, não sei” têm o efeito de frustração e de distanciamento do ideal, mas também o efeito de resistência. Considerando que há uma hierarquia na logística da sala de aula, conforme os documentos, espera-se que o intérprete de língua de sinais ocupe o seu lugar no ensino com *total discricção e imparcialidade* em relação ao que é apresentado pelo professor e/ou pelo aluno surdo. Porém, como cumprir a demanda diante do não-saber? Para Raquel, o inglês é uma língua que ela não sente (sabe) e não saboreia (sabe). Há duas negações na mesma língua que não se aproxima de Libras nem do português.

A LP é a língua que traz alento para a intérprete. É essa a língua que a conforta na tensão da aula de inglês. Contudo, a LP soa no dizer como língua proibida e, ao mesmo tempo, próxima e confortante. No recorte “aí ele falava inglês para os meninos mas ele falava assim perto de mim em português... aí eu passava”, falar português tem efeito de segredar, um dizer feito na proximidade. O advérbio *perto* indica a intimidade com a LP e, por outro lado, deixa a LI distante, inviabilizando a tradução inglês-Libras. Ora, se a LI é vista oficialmente como conteúdo curricular nos documentos oficiais, na visão da intérprete, ela é apenas título para uma aula que se torna possível quando acontece em português. Além da intimidade e do segredo, viabilizados pelo modo de dizer da proximidade, parece haver um acordo entre a intérprete e o professor. Segundo Raquel, ela traduzia a aula do português para Libras a pedido do professor. Embora o pedido do professor esteja confuso e incompleto na fala da intérprete (*Ele pedia oh (...) você fala inglês mas eu quero que você*) o fato de falar na proximidade finaliza o pedido. No entanto, ao falar da demanda do professor, Raquel fala de si na voz do outro. De acordo com Authier-Revuz (1998), as citações diretas e indiretas revelam outras vozes no discurso, trazendo o próprio enunciador sob o véu do dizer do outro. Na citação direta marcada pela interjeição *oh* (*Ele pedia oh*), a enunciativa toma distancia da responsabilidade de não traduzir a LI, deixando que o outro seja responsabilizado. Esse tipo de citação é nomeada como heterogeneidade mostrada por Authier-Revuz. Conforme Teixeira (2005), além de distanciar o

enunciador da responsabilidade da ação, as aspas também o afastam da responsabilidade de outras implicações que o dizer poderia causar. Sendo assim, após a confissão de não saber a LI, a culpa pela desobediência à norma por não traduzir a língua estrangeira é transferida para a imagem do outro. A culpa também é do outro por só falar e falar a LI, que não é sabida pela intérprete. Afinal, após o pedido do professor e o uso da língua portuguesa, a tradução acontecia, mas não em inglês-Libras.

Outro traço importante no fio discursivo é a pergunta retórica. As três perguntas presentes na materialidade linguística referem-se ao desconhecimento da LI e à angústia causada pela fala do professor de inglês. A pergunta retórica, de acordo com Ghiraldelo (2002), “além de ser uma maneira de o enunciador demonstrar um certo desprazer com o que é convocado a confessar, (...) é uma forma de trazer o outro para o fio do discurso. Ela retoma a enunciação ao enunciatário, produzindo no enunciador a ilusão de controle sobre seu dizer.” (GHIRALDELO, 2002, p. 166-167). Na primeira pergunta “então como que acontecia?”, além da tentativa de rememorar o fato, a enunciadora traz o interlocutor para o dizer como uma maneira de dividir com o outro a ausência de resposta ou solução para a falta de conhecimento da língua estrangeira. Na segunda pergunta “o que que eu passava para a língua de sinais?” aponta para a possibilidade de uma resposta que a intérprete imagina ser óbvia: se o professor fala inglês e ela não sabe inglês, nada pode ser traduzido para Libras. Ao assumir a verdade da situação, a pergunta retórica convida o interlocutor a concordar que a não tradução é a única alternativa na aula de inglês. Assim, divide-se o peso da culpa por imaginar que o outro agiria da mesma forma. Na terceira pergunta “*Então o que ele fazia?*”, o mesmo comportamento em relação ao interlocutor acontece, mas além disso, a conclusiva *então* introduz uma consequência da ausência do conhecimento da LI e também uma resposta para a pergunta anterior. Como no dizer de Raquel não há alternativa além da não tradução, a resposta passa a ser de responsabilidade do professor, não mais da intérprete. Seria do professor que só “falava inglês” a obrigação e a responsabilidade de resolver a questão. De certa forma, Raquel mantém coerência com a demanda dos documentos que só lhe confere a obrigação da tradução no par linguístico português-Libras. Por outro lado, a LI fica sem espaço na ES, pois, pode não haver alternativa para língua como língua-cultura nem como conteúdo curricular.

Seguindo na análise, no excerto E-19, a intérprete Lya fala sobre a aula de LI:

E-19: Na verdade... eh o que eu sempre explico pra todo mundo pra todos os professores de inglês ... eh::: eu não posso EXPLICAR explicar eu explicar ensinar... língua inglesa para o surdo porque eu não sou a professora ... de língua inglesa eu não não domino a língua inglesa pra ensinar isso pro surdo... o que que eu posso fazer? posso entender ... aquilo que ele tá falando... passar pro surdo... (...) chamar o professor ... e pedir para ele explicar escrever pra a

gente a gente:: faz alguns esquemas pra que o surdo lembre de algumas determinadas regras ... por exemplo:: a exclamativa como que eu vou fazer uma frase exclamativa? a gente já vai fazendo os esquemas pra que esse surdo vá lembrando como formar essas frases né? eh o que que vem antes de quê? substantivo? isso aquilo/então assim a gente faz esses esquemas... junto... eu o professor de inglês e o aluno surdo... (LYA).

No recorte, a enunciadora oscila entre *eu* e *a gente* o que indica que o *eu* do enunciado não coincide com o sujeito da enunciação (“*eu sempre explico*”, “*eu não posso*”, “*eu explicar*”, “*pra a gente a gente:: faz*”, “*A gente já vai fazendo*”, “*assim a gente faz esses*”). “Há uma não-correspondência das várias texturas do eu com o sujeito que enuncia (...), e o que se tece é uma rede de relações imaginárias na qual se inserem múltiplas identificações” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 106-107). Sobre o sujeito que fala, a enunciação é um lugar vazio (*eu*). O *eu* sutura o lugar vazio do sujeito, designa, mas não significa. Então, não há como tamponar a hiância do que é dito e do dizer, ou seja, o enunciado está sempre em descompasso com a enunciação. De acordo com Le Gaufey (2010), o lugar vazio do dizer é como um jogo de vozes, mas correspondente a um só sujeito, o sujeito barrado, heterogêneo e incompleto. A oscilação entre os pronomes e referências ao plural e ao singular remetem a possíveis identificações da intérprete com o outro. Nesse caso, podemos vislumbrar a possibilidade de identificação da intérprete com o lugar do professor e o lugar do aluno.

No início do recorte, a introdução feita por Lya com a expressão *na verdade* e uma pausa causa o efeito de sentido de que algo que não pode ser refutado será dito, porém a argumentação que seria introduzida dá lugar a uma pausa e a um desvio do propósito ensaiado na expressão introdutória. O desvio da linearidade discursiva é feito por uma incisa na qual a enunciadora evoca a presença do outro, *todo mundo (eh o que eu sempre explico pra todo mundo pra todos os professores de inglês ...)*, que é introduzido no fio discursivo como interlocutor anterior (*professores de inglês*) e alguém que pode testemunhar a veracidade do argumento que será apresentado. No trecho “eh:: eu não posso EXPLICAR explicar eu explicar ensinar... língua inglesa para o surdo porque eu não sou a professora ... de língua inglesa eu não não domino a língua inglesa pra ensinar isso pro surdo...”, a repetição de palavras como *explicar* e *ensinar* marcam no dizer possíveis representações da intérprete acerca de sua função em relação ao aluno surdo. As denegações “não posso EXPLICAR” e “não sou professora” dizem *não* e *sim* ao ato de explicar e ao fato de ser professora. Entendemos a denegação, conforme Eckert-Hoff (2003), como “uma presença feita de ausência, não apenas como negatividade constitutiva da linguagem, mas também presença denegada do que está recalcado. Ela pode ser, pois, um lapso de linguagem, um esquecimento, em que o *não* significa o *sim*,

mas recalcado” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 290) (itálico da autora). Em outras palavras, ao dizer que não ensina e que não é professora, Lya afirma ao mesmo tempo a posição contrária.

Outro ponto interessante no dizer de Lya são as pausas que acontecem antes de complementar o verbo ensinar (*eu não posso EXPLICAR explicar eu explicar ensinar... língua inglesa para o surdo*) e a frase “eu não sou professora... de língua inglesa”. O complemento que, possivelmente, causou a pausa no fio discursivo foi a *língua inglesa*. A necessidade de usar um termo determinativo ou restritivo para qualificar a complementação da ação ou da frase acontece quando o elemento ao qual se refere não está explicado, de forma que o enunciador considere suficiente; então, tenta-se delimitar os sentidos que se quer eliminar. No caso do verbo *ensinar* e da frase *eu não sou professora*, o complemento *língua inglesa* limita os dois fatos somente ao ensino da língua. Logo, a intérprete seria professora das demais disciplinas, excluindo somente a disciplina que ela diz não dominar.

Vemos na narrativa de Lya que alguns modos de dizer aparecem na materialidade linguística, assim como surgiram na narrativa da intérprete Raquel no excerto E-18. Por exemplo, a pergunta retórica “... o que que eu posso fazer?” dita por Lya e as perguntas retóricas feitas por Raquel (“... *então como que acontecia?*”, “*o que que eu passava para a língua de sinais?*”, no excerto E-18) apresentam uma regularidade em relação ao ensino da LI. As duas intérpretes mostram-se frustradas diante da língua e buscam, via interrogativa retórica, persuadir o interlocutor para que concorde com seus argumentos a respeito da dificuldade com a língua estrangeira. Além disso, a busca pelo interlocutor também causa o efeito de compartilhamento da angústia que é não corresponder ao *domínio* do grupo linguístico demandado na tradução, conforme a representação de tradução dos documentos que regem e orientam a profissão, e também demandado no ensino para os surdos. Outra regularidade, apresentada discursivamente de formas diferentes, é a parceria com o professor de LI. No recorte E-18, Raquel narra a proximidade com o professor que lhe *segredava* a tradução em LP como um acordo entre eles; aos alunos ouvintes, a LI; à intérprete, a LP e, por consequência, aos alunos surdos também. Na narrativa de Lya, a parceria acontece entre ela, o professor e o aluno surdo. As duas formas de parceria estão relacionadas ao funcionamento da aula de LI. Embora nem sempre envolva a língua estrangeira, a parceria causa o efeito de solução para o não conhecimento da LI por parte das intérpretes. Da mesma forma, a parceria também contribui para que se construa a via da possibilidade da aula de LI, contrária ao efeito causado pelo não conhecimento da língua e, por isso, não saber interpretar e ensinar a língua. A contradição tece uma tensão entre as duas representações opostas que incidem diretamente sobre a prática do profissional que, como consequência das oscilações entre poder e não poder

(saber, interpretar e ensinar), cria soluções para lidar com a frustração que a LI lhe causa e tece soluções, ressignificando o que se entende por tradução da e na aula de língua estrangeira.

Ainda no excerto E-19, ao falar da solução encontrada para fazer a interpretação (e a aula) acontecer, Lya toma como exemplo os esquemas feitos na parceria intérprete-aluno surdo-professor. A exemplificação é uma forma de tentar evitar outros sentidos que podem figurar como ameaças para aquilo que o enunciador “programou” como interpretação. Essa marcação linguístico-discursiva nos recorda os esquecimentos comentados anteriormente. Conforme Pêcheux (1997), o sujeito acredita ser origem do seu dizer; assim, crê que há somente uma forma de dizer e de interpretar o que narra. Os exemplos reforçam a ilusão de contenção de sentido e de manutenção de uma única interpretação possível. Nesse caso, o exemplo do esquema tem valor de solução para a intérprete. Da forma como os esquemas são descritos (*faz alguns esquemas pra que o surdo lembre de algumas determinadas regras ... por exemplo:: a exclamativa “Como que eu vou fazer uma frase exclamativa?”*), a gramática parece ser relevante no ensino de LI, com suas regras e estruturas. Como vimos no capítulo II, muitos métodos antigos de ensino de língua estrangeira ainda estão presentes discursivamente, conseqüentemente, na prática também, nas formas de ensinar usadas na atualidade. Na imagem do esquema que Lya descreve, recordamos o método clássico e o método gramática-tradução que articulavam memorização de regras e vocabulários no ensino de línguas. No entanto, no dizer de Lya, o que nos chama a atenção é o fato de que, ao falar sobre os esquemas e usar perguntas retóricas como *“Como que eu vou fazer uma frase exclamativa?”* e *“Eh O que que vem antes de quê? Substantivo”*, a intérprete está falando de si na posição de professora. Mais importante ainda: ela assume discursivamente a posição de professora de LI, a qual negava anteriormente. Quando o enunciador oscila entre o sim e o não (não sou e sou), ele desliza entre sentidos e posições, mas não abre mão de nenhum dos lados, de ser sim nem de ser não.

Sobre a oscilação, Jean Pierre Vernant (2006 [1914]) pontua que, na narrativa, os lados opostos podem ser ocupados por um mesmo sujeito que gera nele o conflito e as contrariedades, mas não abandona nenhum dos lados. O autor escreve sobre a narrativa dos mitos e lendas das tradições gregas em que os narradores podiam inventar e criar em cima daquilo que gostariam de levar ao público sobre as lendas. Vemos, no ato de falar de si, a possibilidade de dizer sobre seus mitos, suas lendas e suas histórias com a liberdade de inventar, consciente ou inconscientemente. Na criação do dizer são tecidas as representações com as quais o sujeito se identifica. De acordo com Payer (1995), os conflitos entre determinações ou imagens discursivas que oscilam lembram o contexto das tragédias gregas, nas quais a narrativa “quando passa de um plano a outro, demanda nitidamente as distâncias, sublinha as

contradições, mas nunca chega a uma solução que faça desaparecer o conflito” (VERNANT, NAQUET, 1977, p. 23 *apud* PAYER, 1995, p. 74-75). Nesse sentido, buscando auxílio nas teorias acerca das narrativas da Antiguidade, acrescentamos que, assim como nas lendas e nas tragédias, os conflitos e tensões flagrados no dizer de si geram a angústia que, nesse caso, pode dar asas à criação e (re)invenção do sujeito que se interpreta no dizer, provocando novas ficções de si mesmo na busca da dissolução de seus conflitos. Embora os conflitos não sejam cessados, eles podem ser deslocados, reformulados.

Nos próximos 3 (três) excertos, continuaremos com recortes da entrevista de Lya sobre a aula de língua inglesa, nos quais a intérprete fala sobre o entrelaçamento das línguas. Optamos por dividir essa parte da narrativa em três recortes para facilitar a leitura.

E-20: NEM SEMPRE o aluno surdo entende né? mas algumas vezes funciona... e é isso que eu posso fazer né? porque... se eu não domino::: eu tenho que chamar quem domina... e em língua portuguesa escutar o que ele tá me dizendo... o que ele tá explicando aquela teoria... e passar pro surdo aquela teoria... mesmo não dominando... eu passo o que o professor tá falando porque também/na verdade eu acho que a maior dificuldade do aluno surdo entender a língua inglesa é porque ele eh::: tem dificuldade até com a língua portuguesa que é a língua do país deles ... então o que que acontece? ... o professor de inglês ele tá entrando com a terceira língua né? porque a primeira língua do surdo é a Libras a segunda seria o português né? (LYA).

No excerto E-20, Lya está comentando o resultado dos esquemas citados anteriormente por ela (E-19). Lya afirma que não há garantia de bom resultado (*NEM SEMPRE o aluno surdo entende né?*), fato que está relacionado ao não conhecimento da LI. A ausência do conhecimento representa para a enunciativa um impedimento para a tradução e para o ensino. Embora o ensino aconteça, pois, “NEM SEMPRE” quer dizer que há vezes em que acontece.

Novamente, vemos a LI ligada à ideia de conteúdo curricular. No trecho “o que ele tá explicando aquela teoria... e passar pro surdo aquela teoria...”, a língua é descrita como uma teoria. Nesse sentido, ela equivale a disciplinas como química, matemática, física e outras que são, normalmente, definidas por regras teóricas e aprendidas através de experimentos, teoremas, etc. Então, a língua passa a ser vista como uma estrutura controlável e calculável assim como era vista por Whitney ([1875] 2010) no século XIX. Na discussão sobre o conceito de língua (segundo capítulo desta tese), vimos que a língua por muito tempo era vista como estrutura homogênea e objeto racionalmente controlável. Esse mesmo pensamento é encontrado na teoria saussuriana, no século XX e ainda hoje, em muitos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada. Tais estudos corroboram a ideia de língua como instrumento, quantificável e dividida de diversas formas como modalidades, gramática, níveis de fluência, entre outras. Ainda, como

visto no capítulo II, a representação de língua como um todo administrável é uma das possíveis causas da “ordem de aprendizado” atribuída às línguas em uma sequência na qual a primeira língua do sujeito seria a língua materna e as demais seriam ordenadas por “ordem de aprendizagem”. Vista dessa forma, coloca-se a técnica de ensino-aprendizagem à frente do sujeito, ou melhor, a técnica exclui o sujeito e suas disposições, conscientes e inconscientes, da sua atuação na linguagem e, mais do que isso, exclui-se a possibilidade de um sujeito constituído na e pela linguagem. Vemos no dizer da intérprete que ela se inscreve em formações discursivas que apresentam a língua como um todo limitado e controlável. Essa inscrição faz com que ela veja nas línguas a possibilidade de ordená-las (*O professor de inglês ele tá entrando com a terceira língua né? Porque a primeira língua do surdo é a Libras a segunda seria o português né?*).

Ao mesmo tempo em que Lya ordena as línguas em primeira, segunda e terceira, a intérprete privilegia o português como segunda língua por ser a língua nacional. Dessa forma, a LP é qualificada como a língua do outro, mas não recebe por isso o *status* de língua estrangeira. Assim, o fato de ser nacional, “*do país*”, aproxima o surdo da língua e cria um vínculo de pertença, pois, nacionalmente, ela também os constitui. Porém, o pronome possessivo *deles* distancia os alunos surdos da LP e causa outra diferença: o país *deles* parece ser diferente do *país* da intérprete. Não há uma relação de *nosso* no espaço geográfico habitável que oficializa a língua oral nacional. O que se pode notar, no fio discursivo, é que, além de uma língua diferente que é Libras, os surdos pertencem espacialmente a outro lugar, mesmo que seja o mesmo país. Isso causa a ressignificação do termo *nacional* e estabelece nele um conflito entre ser uno e ser duplo, ser de todos e ser *deles*. Recordando a explicação sobre língua materna e natural em Derrida ([1996] 2001), a língua não é puramente natural nem própria e muito menos habitável. O lugar que, ilusoriamente, pensa-se habitar pela nacionalidade linguística, pela naturalidade atribuída à língua ou pela proximidade (materna ou estrangeira), representa, para Derrida, a diferença entre o exílio e a nostalgia. Na verdade, há traços na relação com a língua que levam o sujeito a crer que tem posse da língua e, por isso, pode dominá-la.

Tendo em vista a ilusão de domínio, vemos como regularidade a representação de língua dominável. Nos documentos do primeiro capítulo, encontramos a representação do ILS como aquele que domina as línguas envolvidas na tradução (excerto DOC1-03, no capítulo I, p. 50). Observamos que essa imagem reverbera no dizer da intérprete, provocando conflitos entre a voz da demanda oficial e a prática de sua realidade em sala de aula. A tensão promovida pelo confronto-conflito entre as diferentes vozes é fruto do valor de verdade da lei e da verdade da prática. É possível flagrar no dizer que a intérprete, novamente, oscila entre duas

representações sem abandonar nenhuma das duas. Nos recortes “Porque... se eu não domino:: eu tenho que chamar quem domina” e “passar pro surdo aquela teoria... mesmo não dominando...”, o verbo *dominar* e o substantivo *domínio* causam o mesmo efeito de sentido do trecho “É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa” (MEC-FENEIS, 2004, p. 41 – cf. excerto DOC1-03, capítulo I, p.50); ou seja, a tradução é vista como processual e controlável. Em outras palavras, a tradução como processo é consequência da imagem de um sujeito cartesiano e linear; levando a crer que há transparência na língua e que a correspondência entre duas línguas distintas é possível através de um tradutor “competente”.

A teoria da competência tradutória tem como base estudos cognitivistas que julgam o indivíduo como capacitado ou não para o exercício da tradução considerando a fluência (domínio) nas línguas. No que diz respeito ao sujeito, de acordo com a teoria, trata-se de um sujeito linear e de posse de si mesmo, tendo controle da língua e de suas capacidades no trato linguístico, podendo desenvolvê-las e apurá-las conforme a sua vontade e treinamento. A tradução é vista como processo consciente e dependente do desenvolvimento de competências para que se alcance, ilusoriamente, a tradução sem equívocos e falhas. De acordo com Neubert (2000, p. 6), “há, aproximadamente, cinco parâmetros na competência tradutória, [...]: 1. competência linguística, 2. competência textual, 3. competência no assunto versado, 4. competência cultural e, por último, mas não menos importante, a competência de transferência.”²¹ Entende-se competência como capacidade unida ao conhecimento para o desempenho de determinada tarefa. Essa noção remete à visão cognitivista da tradução que implica em ato controlável e mensurável. Portanto, pode-se dizer que, segundo a representação flagrada no discurso oficial e no dizer da intérprete, o tradutor é alguém com capacidade de reconhecimento e controle das línguas envolvidas no seu exercício, controle do texto para evitar possíveis falhas e equívocos, conhecimento e controle do assunto versado, conhecimento e domínio cultural para lidar com as diferenças no nível discursivo e a capacidade de controlar e adaptar semanticamente as línguas para que ocorra a *transferência* de significados. Se tomarmos no excerto o trecho “passar pro surdo aquela teoria...”, o verbo *passar* que aparece na narrativa de Lya e também na fala de outros intérpretes, sempre referindo-se ao ato de traduzir, causa o efeito de sentido de transferência. No fio discursivo, o que Lya afirma sobre a

²¹ Tradução nossa para: *There are roughly five parameters of translational competence, [...] (1) language competence, (2) textual competence, (3) subject competence, (4) cultural competence, and, last but not least, (5) transfer competence* (NEUBERT, 2000, p. 6).

sua dificuldade está naquilo que representa para ela a transferência semântica equivalente e fiel de significados entre uma língua e outra. Mais ainda, é possível dizer que a enunciadora se refere à tradução equivalente em três vias: uma via em LI, outra em LP e outra em Libras.

Mais uma vez, assim como na narrativa de Raquel (E-18, p. 147), a LP aparece como moderadora da tradução inglês-Libras e como alternativa para que a aula se torne possível via interpretação (*E em língua portuguesa escutar o que ele tá me dizendo... o que ele tá explicando aquela teoria... e passar pro surdo aquela teoria... mesmo não dominando...*). Olhando para a LP na situação dos intérpretes de língua de sinais, ela é vista como língua “dominada”, que acumula em si as qualificações de dominada e dominadora; afinal, na educação brasileira, é ela a voz e a via de instrução.

Embora, no contexto da inclusão educacional brasileira, a lei garanta aos surdos o direito de acesso à educação através da língua de sinais, considerada oficialmente como língua natural dos surdos (conforme foi problematizado no capítulo I), vemos que o objetivo final é a compreensão da LP em todas as formas de expressão, incluindo a oralidade (como visto na narrativa do intérprete Oscar, neste capítulo). A LP tem *status* de elo entre as línguas (Libras e inglês), mas também é elo e motivo do conjunto surdo-intérprete-professor estar unido. Da mesma forma, nos dizeres que constituem nosso *corpus*, o intérprete representa elos unindo o professor e o surdo, a educação e o surdo, a LP e o surdo e, com diferentes formas de agrupamento, a LI e o surdo. Contudo, pensar em elo reduz a tradução à metáfora da passagem, da transferência de uma língua para outra, erguendo a figura do intérprete como ponte. Novamente, encontramos os discursos da tradução como processual e linear tecidos na representação do elo. Nessa ideia de intérprete-ponte, encontramos modos de dizer como “passar para o surdo”, “o professor de inglês tá entrando com a terceira língua”, no dizer de nossos participantes de pesquisa, reiterando o código de ética da profissão, o qual afirma que “o objetivo da interpretação é *passar* o que realmente foi dito” (MEC-FENEIS, 2004, p. 28). Dessa forma, reforça-se a busca por domínio da língua para corresponder à demanda da lei. Os discursos oficiais tecem representações de verdade e um ideal de intérprete que cria expectativas educacionais por uma formação que englobe todas as práticas, aflições e necessidades de um ILS. Porém, segundo Masutti e Santos (2008), “essa preparação na realidade é fictícia porque não há formulários nem mesmo cursos de capacitação que possam dar conta daquilo que resulta de um processo intenso de subjetivação” (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 151). O intérprete se constitui entre línguas, culturas, posições, discursos e práticas que singularizam a sua atuação, desconstruindo moldes e parâmetros pré-formatados.

Ainda no excerto E-20, ao dizer “*na verdade eu acho que a maior dificuldade do aluno surdo entender a língua inglesa é porque ele eh::: tem dificuldade até com a língua portuguesa*”, a expressão “*na verdade*” introduz algo avaliado como irrefutável, um argumento que não se pode contra argumentar. Contudo, para suavizar o dito, a intérprete modaliza a argumentação ao dizer “eu acho” que, conforme Coracini (2007, p. 129), introduz “a opinião do enunciador, ato de fala que parece querer fazer coincidir o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação [...]; mas essa modalidade denuncia também o grau de interpretação e, portanto, de subjetividade que recobre toda a narrativa”. Segundo a autora, a interpretação também é sinal da presença constitutiva do outro no dizer. Na argumentação, a intérprete justifica a dificuldade no aprendizado da língua inglesa através da falta de conhecimento da LP pelo surdo; fato este que causa o efeito de sentido de língua desnecessária à LI, uma vez que coloca a LP como prioridade no ensino, considerando a ordem representada na aprendizagem das línguas. Em outras palavras, como aprender a terceira língua quando não se *domina* a segunda língua. A prioridade no ensino é a LP.

No próximo excerto, E-21, a confusão entre as línguas envolvidas na aula de inglês traça instabilidade e tensão no dizer. Vejamos:

E-21: No caso no Brasil e aí o inglês ou espanhol entraria como terceira língua ... eh::: e já é difícil porque o aluno vai estar aprendendo uma segunda língua porque o português ele tá::: aprendendo a vida inteira o surdo ele aprende a língua inglesa a vida inteira a vida inteira porque o vocabulário da língua portuguesa... ele é muito extenso até pra nós que somos brasileiros ... mesmo pra quem é doutorado pós-doutorado o português vocês vêm sempre descobrindo novas coisas é uma língua muito difícil ... então o surdo ele tem o vocabulário da língua portuguesa muito pequeno muito restrito ... (LYA).

No recorte E-21, chama-nos a atenção o equívoco cometido pela intérprete ao falar sobre a LP e a LI. Como no excerto anterior, Lya traz novamente a representação de línguas ordenadas conforme a ordem de aprendizagem; nomeando a LP como segunda língua e a LI como terceira língua. Porém, a enunciativa tropeça no dizer e troca as referências no trecho “uma segunda língua porque o português ele tá::: aprendendo a vida inteira o surdo ele aprende a língua inglesa a vida inteira a vida inteira porque o vocabulário da língua portuguesa...”. Quando estava narrando sobre a LP, Lya tropeça e se refere à LI por equívoco (*ele aprende a língua inglesa a vida inteira*). O lapso causa o efeito de sentido de equivalência entre a LP e a LI, ou seja, a dificuldade na aprendizagem das duas línguas é uma realidade para o surdo. É interessante notar que a repetição do trecho “*a vida inteira*” dá ênfase à dificuldade e permite, entre outras interpretações, perceber que a dificuldade com a língua é compartilhada por Lya e pelo surdo. As duas línguas representam um esforço de aprendizagem interminável.

Em seguida, ao falar do vocabulário extenso da LP e também da LI (como vimos no equívoco da intérprete), mais uma vez, Lya refere-se ao Brasil para falar do ensino de línguas para o surdo, mas exclui os surdos da nacionalidade brasileira. Quando a enunciativa diz “ele é muito extenso até pra nós que somos brasileiros ...”, ela evoca a presença do seu interlocutor como seu semelhante, conterrâneo, *nós*, mas exclui os surdos. De acordo com Guimarães (2007), a preposição *até* introduz um argumento de força maior que o anterior, portanto, o primeiro argumento que justifica a dificuldade dos surdos com a(s) língua(s) oral(orais) é o vocabulário extenso e o segundo argumento, o mais importante na narrativa da intérprete, é o fato de os surdos estarem desterritorializados no Brasil. São indivíduos nacionais sem território. Vivem no país na condição de exilados. E, outra vez, para reforçar seus argumentos, a intérprete transfere a dificuldade para o interlocutor, no caso, para a pesquisadora que, como ela sabe, desenvolve a pesquisa de doutorado. Os níveis maiores de instrução acadêmica *doutorado* e *pós-doutorado* são citados pela intérprete para suavizar o efeito de sentido da surdez como barreira linguística e desterritorialização, colocando quem, ilusoriamente, ela imagina como os *dominadores* no mesmo nível de dificuldade linguística.

Diante da desterritorialização dos surdos, buscamos em Derrida a noção de hospitalidade. Segundo Derrida (2003), o estrangeiro desestabiliza a razão, o *logos*. Ele provoca a instabilidade entre o que é e o que não é. Na questão que analisamos discursivamente no dizer de Lya, o surdo representa o estrangeiro que desestabiliza o que é ser brasileiro. Ainda conforme Derrida (2003), o estrangeiro é confuso e desajeitado diante da língua e do direito do país que pode acolhê-lo ou expulsá-lo. “O estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc.” (DERRIDA, 2003, p. 15). Por não saber a língua daquele que se diz dono da casa, é imposto ao estrangeiro que ele aprenda a língua do hospedeiro para que esteja em sua casa. Então, a violência contra o hóspede acontece: a obrigação de se traduzir na língua do hospedeiro. Derrida explica que “a questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de acolhê-lo entre nós?” (DERRIDA, 2003, p. 15). Em resposta à pergunta, o autor afirma que, na hospitalidade, há a possibilidade da hostilidade.

Sobre a hospitalidade, antes, é mister trazer a noção de estrangeiro também estudada por Derrida (2003). Problematizando a questão do estrangeiro, o autor explica que, no discurso corrente, comumente, “o estrangeiro é entendido a partir do campo circunscrito do *ethos*, da

*sittlichkeit*²², da moralidade objetiva, notadamente nas três instâncias determinadas pelo direito e pela filosofia do direito de Hegel: *a família*, *a sociedade burguesa* ou *civil* e o *Estado* (ou Estado-nação)” (DERRIDA, 2003, p. 39) (grifos do autor). Se olharmos por esse parâmetro, geralmente, o surdo passa pela inclusão, no discurso da igualdade de todos, e, ao mesmo tempo, pela exclusão, como o estrangeiro ou a imagem do diferente, em todas as instâncias sociais. Vemos no próprio intérprete a personificação da marca da diferença e da estranheza social causada pela surdez. Indo adiante, a partir de sua leitura de Benveniste, Derrida questiona as interpretações de *hostis* (estrangeiros) que tanto pode ser hóspede quanto inimigo; o que possibilita pensar em “hospitalidade, hostilidade, *hostipitalidade*” (DERRIDA, 2003, p. 41) (grifos do autor).

Ainda, Derrida (2003) relaciona a nacionalidade, ou melhor, a pátria à língua. A soberania da língua afeta e é afetada pelo estrangeiro, porque este passa a imbricar-se nela, nas relações culturais, sociais, históricas e políticas. Desse ponto de vista, vemos na ES, que os surdos, os intérpretes e todos os que se envolvem nesse contexto se constituem de forma singular das línguas-culturas do outro. Esse envolvimento se dá nas relações de poder e resistência, na *hostipitalidade*.

Além da desterritorialização do surdo, podemos também pensar na desterritorialização do ILS. Afinal, ele ocupa um lugar espacial e cultural dentro da sala de aula que lhe sujeita a uma invisibilidade desejada pelos documentos e leis, mas impossível pelo corpo e pelas línguas. Se o intérprete não pode, ou melhor, não poderia ocupar o lugar do aluno, do professor, do surdo ou do ouvinte, não há lugar que o hospede sem que ao mesmo tempo o expulse. Dessa mesma forma, é possível vislumbrar uma relação de inclusão e exclusão do intérprete entre as línguas da aula de LI; uma vez que a tensão promovida pelo encontro das línguas o expulsa da sua condição de tradutor do par linguístico português-Libras, ao mesmo tempo que o insere cada vez mais nessa condição, pois a tradução entre as línguas LP e Libras representa também a zona de conforto e porto seguro na aula de LI. Essa confusão entre línguas, lugares e posições criam o que Foucault ([1966], 2007) nomeou como espaços heteróclitos. Tais espaços são considerados desordenados; eles não correspondem a nenhuma expectativa previamente estabelecida pelo desejo de ordem (por exemplo, pela regra que representa o que é ser intérprete, ser professor, ser aluno). Em outras palavras, trata-se de um lugar indefinido. Como consequência do lugar sem definição, formam-se discursivamente as heterotopias que Foucault ([1966], 2007) define como aquilo que desestabiliza a nomeação, a união entre as

²² Moralidade.

palavras e as coisas, deixando apenas a ruptura das regras como materialidade de sua existência discursiva, mas sem que a sintaxe e a semântica consigam cobrir seus significados. Então, o lugar do intérprete, além de heteróclito é heterotópico.

Continuando a análise do corpus, o excerto a seguir é um recorte da entrevista do intérprete Luís que, assim como Lya, credita a dificuldade da aprendizagem da LI à dificuldade em aprender a LP. Vejamos E-20:

E-20: Eh é bem complicado ((RISOS)) né? a tradu/ a:: interpretação... assim do do inglês por ser uma terceira língua né? pro surdo... então... assim é uma uma das matérias/embora eu acho ache fácil pra mim em relação ao conteúdo e tudo mais, mas eu tenho certeza que para o surdo é muito difícil... porque para ele é uma terceira língua né? e e os meus alunos/os alunos que a gente tem na escola são alunos ainda na alfabetização do português em alfabetização da segunda língua deles né? e aprendendo ainda uma terceira língua eh que é o inglês então, ehh... pra eles eh é um pouquinho puxado né? não tem como negar (LUÍS).

Lembrando as condições de produção, Luís é formado em Letras Inglês, mas não seguiu carreira como professor de LI. Ele optou por assumir a profissão de ILS e se especializar nela. Apesar de sua formação que poderia auxiliá-lo na tradução do par linguístico inglês-Libras, Luís afirma que a interpretação da aula de inglês não é fácil, demonstrando certo desconforto ao falar sobre o assunto. Os risos durante a fala, logo após a afirmação de que “é bem complicado” interpretar a aula, sinalizam o desconforto da afirmativa e a interpretação do enunciador sobre sua afirmação. A causa de seu desconforto é possivelmente a frustração por não perceber a sua formação em LI como eficaz na tradução da aula de inglês. O desconforto continua na sequência “tradu/ a:: interpretação...” na qual a nomeação da própria atividade de traduzir é escorregadia, provoca sentidos diferentes e nos dá pistas de FD diferentes que constroem imagens práticas distintas sobre o que é traduzir e o que é interpretar. Como discutido no segundo capítulo, alguns autores defendem diferenças entre tradução e interpretação. Napier (2005) pontua que, comumente, a tradução é vista como o trabalho com documentos e a interpretação estaria ligada ao trabalho com as línguas orais e sinalizadas. Acreditamos que essa diferença seja uma provável consequência das correntes discursivas que divulgam a divisão da língua em modalidades. De certa forma, as diferenças entre os termos são tecidas no dizer do intérprete, dando a entender que a nomeação que Luís assume como correta é a interpretação. O termo tradução é distanciado, mas não abandonado.

Em seguida, no trecho “Pro surdo... então... assim é uma uma das matérias/embora eu acho ache fácil pra mim em relação ao conteúdo e tudo mais, mas eu tenho certeza que para o surdo é muito difícil...”, as pausas corroboram o desconforto na narrativa. Contudo, o desconforto parece ter mudado de referência tendo a surdez como sua causa. Isso porque o

surdo possivelmente coloca o ILS diante do conflito representado por sua formação em confronto com a sua prática. Dessa forma, mencionar a dificuldade do surdo pode ser motivo de angústia para o intérprete, ou seja, um sinal da impossibilidade de agir na tradução e no ensino de forma eficiente. Provavelmente, esse também é o motivo pelo qual Luís fala sobre a dificuldade da aprendizagem (e do ensino) da LI em meio a modalidades (*assim é uma uma das matérias; é um pouquinho puxado*); tentando atenuar os efeitos da frustração. Nesse sentido, a conjunção *embora* inicia um comentário que não modifica a argumentação que se segue (*mas eu tenho certeza que para o surdo é muito difícil...*) sobre o que o intérprete toma para si como inegável (*não se pode negar*): o surdo dificilmente aprenderá a LI e que o conhecimento da LI que Luís apresenta não o assiste na situação da aula de inglês.

Nessa mesma direção, a intérprete Lya afirma que o conhecimento da LI pelo intérprete não poderia resolver o problema da dificuldade de interpretação na aula de inglês. Vejamos:

E-21: Se o intérprete soubesse inglês... seria outra complicação... por quê? A legislação fala e deixa claro que nós não somos os professores... eu acho que o ideal seria o professor de inglês saber língua de sinais ... né? Sem intervenção de intérprete ou até o intérprete está na sala pra dar um auxílio pra esse professor... MAS:::/ porque se nós soubéssemos inglês e fôssemos dar aula de inglês pro surdo a gente estaria fazendo o papel do professor... né? Apesar de muitas vezes a gente ter que fazer isso ... mas aí nós tomaríamos o papel do professor e tira/tiraríamos um peso das costas do professor/porque NA VERDADE o aluno surdo está lá e o professor tem que dar conta desse aluno surdo porque a inclusão é isso (LYA).

A avaliação de Lya sobre a situação que vive dentro da sala de aula de LI a faz levantar duas hipóteses sobre o ensino da LI para o surdo: primeira, o ILS com conhecimento da LI ocuparia o lugar do professor do surdo, o que seria contra a lei vigente na educação inclusiva; segunda, o professor de LI com conhecimento da língua de sinais seria a solução para o ensino da LI para estudantes surdos. Nas duas hipóteses, permanece a presença do intérprete em sala de aula, mas de formas diferentes: como professor ou auxiliar pedagógico. Contudo, vemos no próprio excerto e em outros analisados anteriormente, que o ILS ocupa tais posições em sua tarefa profissional com ou sem o conhecimento da LI. Portanto, vemos as representações do intérprete-tradutor, do intérprete-auxiliar pedagógico e do intérprete-professor presentes na atividade de interpretação, ora uma, ora outra; mas deixando pistas da identificação do profissional ILS com todas essas imagens.

Após afirmar que saber a LI “seria uma complicação”, a pergunta retórica “por quê?” estabelece uma tensão entre enunciador e aquele a quem ele reconhece como interlocutor. Nessa pergunta, encontra-se ainda um convite ao interlocutor para que aceite a explicação que

se segue como argumentação suficiente e irrefutável para a afirmação “seria uma complicação”. Em seguida, no recorte “A legislação fala e deixa claro que nós não somos os professores...”, novamente, o discurso oficial atravessa o dizer da intérprete produzindo o efeito de verdade e demanda, mas uma verdade que configura uma repetição mnemônica, ou seja, uma memória que não se encontra na prática do intérprete como válida. Então, apesar de “falar e deixar claro” a legislação não alcança a prática da ILS, por isso a denegação “nós não somos os professores” remete ao intérprete como professor. Essa representação é reforçada quando a intérprete confessa assumir o papel do professor (*a gente estaria fazendo o papel do professor... né? Apesar de muitas vezes a gente ter que fazer isso ...*). Dessa forma, a lei representa a voz da verdade no dizer da intérprete, mas a prática é a voz da contingência que governa a atividade e instaura um conflito permanente, pois, a lei é a imagem do certo e da razão, enquanto a prática é a imagem do erro, porém, ao mesmo tempo, da solução para tentar administrar o conflito. Assumir a posição de professor tampona o caos que se estabelece entre línguas e posições na atividade do ILS. A modalidade deôntica *ter que* (*Apesar de muitas vezes a gente ter que fazer isso*) dá pistas de uma voz mais forte que a da lei que estabelece outra demanda, possivelmente, a ilusão pedagógica de fazer tudo dar certo. Nesse sentido, *ter que* parece apresentar uma demanda que vem de fora, do outro.

Sobre o professor de LI, encontramos no fio discursivo a representação de ideal apresentada na segunda hipótese de Lya: o professor que conhece a língua de sinais (*eu acho que o ideal seria o professor de inglês saber língua de sinais ... né?*). No entanto, a modalização *eu acho* desestabiliza a imagem de ideal de professor como solução. Na incerteza sobre o professor, Lya inicia uma adversativa “*MAS:::*” que interrompe para voltar a argumentar sobre o intérprete como professor do surdo; fazendo essa última representação surgir como a solução mais viável.

No recorte “... mas aí nós tomaríamos o papel do professor e tira/tiraríamos um peso das costas do professor/porque NA VERDADE o aluno surdo está lá e o professor tem que dar conta desse aluno surdo porque a inclusão é isso”, surgem representações importantes acerca do intérprete, do professor, do surdo e da educação inclusiva. Sobre o intérprete, este está ligado à imagem do professor como recurso para que a aula deste aconteça para o aluno surdo através da transferência da responsabilidade de ensinar. Para Lya, a interpretação com o acúmulo da atividade de ensinar representa um *peso*, um fardo que dificulta o seu trabalho, mas alivia ou anula a responsabilidade do professor. A expressão *Na VERDADE*, dita com forte entonação e após uma conclusiva (*porque*), intensifica o argumento que se segue como incontestável, mas contrário ao que acontece na sua prática como foi dito antes. Assim, é possível entender que o

peso transferido para Lya é a obrigação de fazer a inclusão do surdo acontecer, pois, ao invés de o professor *dar conta* do ensino, ela se autoriza e se responsabiliza por ele.

Nessa direção, ainda apresentando o ILS como *alívio* para o professor de LI, Agatha fala sobre ser uma intérprete com formação em LI na aula de inglês. Segue o excerto:

E-22: Fica mais fácil porque:: uma sala com quarenta quarenta e cinco alunos acaba que o professor se sente mais aliviado em deixar os surdos comigo né? Não é nem ética da profissão... assim eu:: eu/ mas a gente tem que dar um jeito a gente tem que/ É MEU PAPEL AJUDAR o professor né? E ele me ajudar então acaba que ele fala assim “oh, Agatha, toma conta aí porque é uma língua estrangeira é complicado... eu vou com os ouvintes você vai com os surdos”. Geralmente a gente forma já o grupinho sentam os quatro alunos juntos e eu fico junto deles mas aí quando surge a dúvida eu não tiro a autonomia do professor para eles chamarem e perguntar (AGATHA).

A intérprete Agatha é formada em Letras Inglês e, assim como Luís, optou por se tornar uma ILS. Na fala de Agatha, a intérprete assume a posição de ensino, mas sente-se incomodada por infringir a regra ética postulada pelos documentos oficiais que exigem a neutralidade do ILS. A constante repetição da imagem da lei como verdade e como regra moral e ética nos conduzem ao entendimento de uma regularidade a qual nos dá pistas de formações discursivas nas quais os intérpretes se inscrevem. Essas regularidades não tiram do dizer o seu caráter singular, mas deixam entrever os discursos que se somam na constituição da profissão do ILS, conseqüentemente, na prática do ILS na aula de LI. São essas regularidades que nos ajudam a olhar com atenção as estruturas e fios que tecem a aula de língua inglesa na educação inclusiva de alunos surdos e a problematizar a atividade do intérprete inserido nesse contexto.

Em outros modos de dizer, Agatha também tece a imagem do intérprete como aquele para quem o professor transfere a responsabilidade do ensino. Em “Fica mais fácil porque:: uma sala com quarenta quarenta e cinco alunos acaba que o professor se sente mais aliviado em deixar os surdos comigo né?”, a ênfase no número de alunos por sala parece justificar a decisão do professor acatada por Agatha que assume a tarefa de ensinar a língua. De forma oposta à ação do intérprete Luís, Agatha se autoriza a ensinar a LI a partir do seu conhecimento da língua. Ela acredita que essa é a sua verdadeira função, embora a ética profissional determine o contrário.

A ILS reconhece a demanda ética e julga a sua postura diante da ordem como errada; porém, justifica a sua posição como um bem maior que o erro. No trecho “É MEU PAPEL AJUDAR”, a entonação elevada da voz imprime o valor de correção no ato de assumir o ensino dos alunos surdos e desviar-se da conduta de tradutor-ponte. Na sua tentativa de justificar-se, a intérprete intercala o uso da primeira pessoa do singular e da forma coletiva *a*

gente buscando apoio em outros para a sua atitude. No recorte “Não é nem ética da profissão... assim eu:: eu/mas a gente tem que dar um jeito a gente tem que”, a intérprete procura, através de uma adversativa e do uso da forma coletiva (*a gente*), apoiar-se na presença de outros que também assumem a sua postura e/ou concordam que há algo que justifique a infração. Os outros tanto podem ser intérpretes como a própria professora que, pelo dizer da ILS, também tem culpa pela infração. Há um conflito entre sentir-se culpada e, imaginariamente, ter o dever de assumir o ensino. A expressão deôntica *ter que* aparece duas vezes na fala da intérprete, em oposição a uma imagem de ideal imposta pelo código de ética.

Considerando as condições de produção, a formação acadêmica de Agatha reforça a representação de responsável pelo ensino dos surdos. No início do excerto, a intérprete diz ser mais *fácil* e mesmo *um alívio* para a professora de LI saber que ela pode *tomar conta* dos surdos. Agatha, provavelmente, identifica-se com a imagem de professora de inglês em relação aos surdos e se autoriza a isolar-se com eles em um grupo por ter a formação que imagina ser suficiente para abandonar a postura de intérprete e ter *autonomia* para agir no ensino da língua. *O seu papel* na aula de inglês é ser professora. A tensão entre a imagem do certo e do errado levam a intérprete ao ato falho, substituindo o termo autoridade por *autonomia* no trecho “aí quando surge a dúvida eu não tiro a autonomia do professor para eles chamarem e perguntar”. Em outros trechos da entrevista, a intérprete repete várias vezes que a autoridade em sala de aula é do professor de inglês; porém, quando faz referência ao ensino, no recorte acima, o termo *autonomia* escapa. Um dos sentidos possíveis em relação ao ato falho é a autonomia da própria intérprete no ensino, uma vez que a professora a *deixa* com os alunos surdos para *ir com* os alunos ouvintes. Agatha cita diretamente a professora para se distanciar da responsabilidade de ter assumido o ensino; o que torna a infração à regra ética justificada pela obediência à demanda da professora da disciplina. Authier-Revuz (2004) afirma que o dizer é formado de discursos outros que não estão em relação exterior ao dito, mas como constituinte do sujeito. Agatha representa o seu próprio dizer através da citação do outro, o que marca a heterogeneidade e revela outras vozes em seu dizer. A citação pode remeter a algumas possíveis representações sobre a aula de inglês, tecidas no dizer da ILS. Primeiramente, temos a representação de uma professora incapaz de ensinar surdos (*é uma língua estrangeira é complicado... eu vou com os ouvintes*). Em seguida, temos a representação de uma professora-intérprete capacitada para o ensino (*você vai com os surdos*).

O verbo *ir* usado nas expressões “vou com ouvintes” e “vai com os surdos” ilustra uma separação da sala de aula marcando que há dois lugares de ensino distintos: um surdo e um ouvinte. A divisão também pode ser percebida quando Agatha se refere ao seu lugar de

ensino: “geralmente, a gente forma já o grupinho sentam os quatro alunos juntos e eu fico junto deles”. O advérbio *geralmente* modaliza e suaviza a imagem de que o ensino via intérprete é algo cotidiano que, apesar de ser considerado pela intérprete como erro, é também visto como *fácil, um alívio* e como justificativa para uma causa nobre, um bom *papel*.

Em outro momento, a intérprete Agatha fala sobre o ensino de Libras, da língua portuguesa e também da LI, todos, sob a sua responsabilidade. Vejamos:

E-23: Eu já vivi momentos... diferentes... porque:: eu já trabalhei com surdo que não sabia libras né? [...] No caso eu tive que ensiná-lo e aí quando o professor de inglês descobre que eu sou formada em inglês... aí vem o caso dele largar o surdo na minha mão “Ah você desenrola aí”... então eles não falam inglês dentro da sala eles explicam em português aí tem o livro e eles vão fazendo atividades em inglês. No caso da minha aluna eu sentava/esses dois alunos que estavam aprendendo libras naquele momento/ eu sentava e eu ia fazendo vocabulário com eles imagem ehh uma imagem aí eu eu ensinava a escrita do inglês aí a escrita do português a datilologia da libras e o sinal da libras. Então eles aprendiam as quatro modalidades da língua portuguesa né? Sem sem a fala leitura escrita a datilologia da libras os sinais da libras e mais a escrita do inglês... com esses era assim (AGATHA).

No excerto E-23, Agatha narra uma situação em que precisou ensinar Libras antes de exercer a função de intérprete. De acordo com Rosa (2005), o ensino da Libras é algo muito comum na relação intérprete e estudante surdo. Tal ensino, geralmente, acontece diante de situações como a atualização de assuntos que ainda não são do conhecimento do surdo, o ensino de vocabulário específico de determinadas disciplinas ou quando o surdo tem apenas o conhecimento elementar ou insuficiente de Libras. No caso da intérprete Agatha, o fato de ter alunos que não sabiam a língua de sinais foi agravado pela presença da LI na escola. Dessa forma, a LI aparece como obstáculo para a alfabetização dos alunos em Libras e, conseqüentemente, em português; uma vez que a ILS afirma que até mesmo a aula de LI acontecia em LP.

No trecho “aí quando o professor de inglês descobre que eu sou formada em inglês... aí vem o caso dele largar o surdo na minha mão “Ah você desenrola aí”...”, a formação em LI somada ao conhecimento de Libras funcionam na situação como atestado de competência para o ensino na e da aula de LI. O reconhecimento dessa competência é atribuído ao professor de LI que delega a função do ensino da língua para a ILS (“*Ah você desenrola aí*”...). O verbo *descobrir* no recorte “aí quando o professor descobre” nos permite vislumbrar a formação em LI da intérprete como solução que é acatada tanto pelo professor quanto pela intérprete e pelos estudantes surdos. Então, a parceria volta a se instalar, mas como um acordo para designar uma nova função. Em outras palavras, a intérprete torna-se legitimamente professora dos alunos

surdos. Por isso, a confusão entre línguas e saberes parece ser resolvida (*desenrolada*) pela nova atribuição de Agatha.

No excerto, também é interessante notar que Agatha julga a sua forma de ensino mais eficiente para o aluno surdo do que o ensino empregado pelo professor de LI, pois, o professor não fala inglês em sala de aula. No recorte “então eles não falam inglês dentro da sala eles explicam em português aí tem o livro e eles vão fazendo atividades em inglês”, ao criticar o ensino do professor, a intérprete estabelece, pelo uso do pronome plural *eles*, um perfil para todos os professores com os quais trabalhou. Ao mesmo tempo em que avalia a prática do professor como negativa, Agatha se distancia desse modelo de ensino e se autoriza a falar sobre sua prática como professora de línguas (Libras, português e inglês) como vantagem para os alunos surdos que estão sob a sua responsabilidade. Outra vantagem que, de acordo com Agatha, é mais um ponto positivo de sua atuação como professora é o ensino trilingue, que não poderia ser realizado pelo professor de LI.

Quando descreve a sua fórmula didática para o ensino no trecho “eu ia fazendo vocabulário com eles imagem ehh uma imagem aí eu eu ensinava a escrita do inglês aí a escrita do português a datilologia da libras e o sinal da libras. Então eles aprendiam as quatro modalidades da língua portuguesa né? Sem sem a fala leitura escrita a datilologia da libras os sinais da libras e mais a escrita do inglês...”, o ensino da LI é representado como vocabulário visual e concomitante aos ensinamentos de LP e de Libras. Nota-se que a ILS, em sua explicação tenta separar o ensino da língua em modalidades. É possível que esse tipo de ensino seja fruto da experiência da própria intérprete no seu processo de ensino-aprendizagem da LI ou dos estudos de metodologias de ensino estudados durante a graduação em LI, podendo, ainda, ser a soma das duas experiências unidas a outras imagens do que é certo ou errado no ensino de língua materna e/ou estrangeira, com as quais Agatha se identifica na posição de professora de inglês. Ainda na descrição metodológica, Agatha tropeça na separação das modalidades. No trecho “Então eles aprendiam as quatro modalidades da língua portuguesa né?”, o número quatro sugere a completude (imaginária) da língua, ou seja, as quatro possibilidades de comunicação, ou habilidades linguísticas, divulgadas pelas diferentes metodologias de ensino de línguas (como foi visto no capítulo II desta tese). Em seguida, Agatha se contradiz e tenta explicar as habilidades de cada língua, mas confunde-se entre as línguas e as divisões que as habilidades representam.

No recorte “Sem sem a fala leitura escrita a datilologia da libras os sinais da libras e mais a escrita do inglês...”, a intérprete assume que, para ela, não é possível ensinar a fala, mas a escrita, a datilologia da Libras, a sinalização da Libras e a escrita da LI. Vemos, então,

que as quatro habilidades são representadas pela escrita, pela leitura, pela datilologia (alfabeto manual usado para a soletração de Libras) e pela sinalização. É interessante perceber que a intérprete faz distinção entre datilologia e sinalização como habilidades diferentes. A distinção pode ser atribuída ao fato de a datilologia ser a representação espacial do alfabeto da língua oral, não contendo valor semântico equivalente ao sinal. Em vista da separação das habilidades linguísticas feita por Agatha, vemos que somente a língua portuguesa é descrita na completude linguística (*as quatro modalidades da língua portuguesa né?*). Entre os possíveis efeitos de sentido dessa distinção, é possível vislumbrar que apenas a LP seja vista por ela como língua completa. As demais línguas estão em desvantagem no ensino tanto para ela, quanto para o aluno surdo e o professor. Dito de outra forma, na educação inclusiva, apenas a LP é representada como completa e via real do saber.

Ainda a respeito das línguas na aula de LI, no próximo recorte, encontramos a representação de equivalência entre a língua inglesa e a língua de sinais americana.

E-24: ehh tem uns fatos curiosos tem aluno um que:: que começa a fazer relação da língua inglesa com a ASL com a língua de sinais americana ... então a gente começa:: a sinali/a querer sinalizar em ASL uma coisa que está em inglês... ehhs isso aconteceu já já:: tem um tempinho num não acontece muito, mas já aconteceu por isso que eu tô... fato curioso que eu tô/ que eu lembrei agora (LUÍS).

Na fala de Luís, a presença de um aluno é citada para dizer sobre a relação que o sujeito percebe entre a ASL (American Sign Language) e a LI. O ILS parece não ter certeza se a relação entre as línguas é válida linguisticamente, por isso, usa a presença do outro para dividir consigo a sua própria curiosidade. Sendo assim, a oscilação entre o outro (*tem aluno um que:: que começa a fazer relação da língua inglesa*) e a expressão plural *a gente* (*então a gente começa:: a sinali/a querer sinalizar em ASL*) nos dá pistas de que as duas línguas estão em relação de equivalência para o intérprete, embora as duas línguas sejam marcadas de formas distintas no dizer (*relação da língua inglesa com a ASL com a língua de sinais americana*). A equivalência em questão não implica em igualdade entre a LI e a ASL, mas em ser a ASL a forma *sinalizada* da LI. Tal representação pode indicar a Libras como correspondente ao português sinalizado. Além disso, equivaleria a dizer que todos os países, que têm como língua oral oficial a LI, teriam, obrigatoriamente, a ASL como língua de sinais correspondente.

Por outro lado, pelo dizer de Luís, a menção da relação entre as línguas pode significar que o ensino de uma outra língua de sinais seria mais válido para o surdo do que o ensino de outra língua oral. Sendo assim, a curiosidade é, na verdade, um anseio insistente

(“aconteceu já já::”, “não acontece muito”) que persiste (*fato curioso que eu tô/ que eu lembrei agora*) no pensamento de Luís.

A mesma ASL é citada pela intérprete Lya também como possível equivalente da LI. Vejamos no excerto:

E-25: o vocabulário dele já é muito restrito no português do inglês MAIS restrito ainda aí você coloca um texto ENORME pro surdo ... sem nenhuma gravura no texto pra pelo menos situar ele do que tá falando ... e o surdo fica lá perdido e o intérprete também fica perdido porque o intérprete lê o texto entende algumas palavras que tem aí às vezes entende algumas fra::ses aí o professor fala assim “vou ler o texto” ((RISOS)) o que que eu faço? Vou MOSTRAR pro surdo onde que tá... eu mostro pro surdo Óh ele tá lendo essa parte aqui porque se eu for fazer EM INGLÊS eu teria que fazer língua de sinais inglesa ou língua de sinais americana... né? ... eh:: [...] então eu não sei porque eu não viajei e fiz aula/se eu for interpretar o texto com/FIELMENTE em inglês mesmo eu teria que fazer em língua de sinais inglesa né? Então assim é uma coisa muito complexa que quem tá por fora não tem ideia do que a gente passa ali/mas aí a gente:: faz o que pode... (LYA).

A fala de Lya é cortada por risos e mudanças de entonação, o que indica que o tema da fala não é facilmente dito. No excerto, Lya diz, novamente, sobre a impotência diante da LI. Primeiramente, Lya questiona, retoricamente, se há o que fazer na aula de LI: “o que que eu faço?”. A pergunta retórica pode ser uma forma de inscrever o interlocutor no que se diz, mas também serve para introduzir uma afirmação que, neste caso, implicaria em única via possível para que aconteça alguma tradução: traduzir em outra língua de sinais.

Sobre as línguas, primeiramente, chama-nos a atenção o uso do verbo *fazer* em relação ao uso da língua. No trecho “se eu for fazer EM INGLÊS”, o verbo *fazer* substitui o verbo falar. Não se faz a língua oral, fala-se a língua oral. Porém, notamos que o mesmo verbo é usado na referência à língua de sinais (*fazer língua de sinais inglesa ou língua de sinais americana*). Nesse caso, o verbo fazer tem como referência a sinalização da língua. Portanto, é possível fazer o sinal na língua espaço-visual. O uso do mesmo verbo para a língua oral e para a língua de sinais pode dar indícios de que a língua de sinais inglesa e a língua de sinais americana sejam vistas como formas sinalizadas da língua oral. Ou, ainda, assim como no excerto anterior de Luís, é possível que o uso do verbo *fazer* implique na representação de que o correto, no imaginário dos dois intérpretes, seria haver o ensino de outras línguas de sinais para os surdos brasileiros.

Outra representação interessante no dizer de Lya é a língua do nativo como língua ideal e pura. Vemos essa representação no recorte “eu não viajei e fiz aula”, que a intérprete se refere ao conhecimento das línguas de sinais de outros países (Inglaterra e EUA). No segundo capítulo, vimos que há a valorização do professor nativo da língua a qual ensina como sendo

melhor docente, aquele que sabe a língua por completo e que sabe a língua de forma pura e ideal. No excerto E-25, vemos que Lya credita como válido o conhecimento de outra língua quando este acontece dentro da comunidade linguística do outro. O verbo *viajar* implica que a proficiência é consequência da convivência no espaço do outro. Essa ideia de estudar (*fazer aula*) e *viajar* para estar junto do outro é amplamente difundida no Brasil pela mídia e pelas escolas de línguas estrangeiras que movimentam viagens de intercâmbio e imersões para que os indivíduos tenham contato social e cultural mais próximo com a comunidade linguística *nativa*. Sendo assim, Lya assume não ter a formação que considera ideal (*viajar*) nem mesmo a que cita em segundo lugar: *fazer aula*. Nesse caso, a intérprete deixa claro que não tem formação para atuar na aula de LI; por isso, tanto ela quanto o aluno surdo são excluídos da aula.

Em outro trecho do excerto, “se eu for interpretar o texto com/FIELMENTE em inglês mesmo eu teria que fazer em língua de sinais inglesa né?”, o advérbio *fielmente* remete ao código de ética da profissão que, mais uma vez, entra em conflito com a prática. A demanda ética é marcada como impossibilidade, acompanhada, porém, de uma promessa de solução: o conhecimento da língua inglesa de sinais. Ou seja, se no Brasil interpreta-se no par linguístico LP-Libras, é possível que a intérprete esteja transferindo para um país de língua inglesa a possibilidade de tradução no par linguístico LI-língua de sinais do país. Nessa condição, a língua portuguesa seria correspondente à língua inglesa e as línguas de sinais correspondentes uma da outra. Portanto, a fidelidade só aconteceria na interpretação entre línguas nacionais (língua oral e língua de sinais) ou entre línguas de sinais de países diferentes. Em outras palavras, na representação tecida no excerto, é preciso garantir uma das condições de correspondência para o trabalho de interpretação seja possível. Como Lya não vê correspondência entre a LI e Libras, não há interpretação.

Continuando a análise do excerto E-25, no recorte “Então assim é uma coisa muito complexa que quem tá por fora não tem ideia do que a gente passa ali/mas aí a gente::: faz o que pode...”, primeiramente, Lya qualifica como complexa a situação da interpretação da LI, porque se vê diante de um ideal de formação que não corresponde à demanda dos documentos oficiais nem mesmo aos cursos de graduação voltados para a formação de professores e intérpretes de Libras. Assim, o caos instalado no trabalho de interpretação pela presença da LI poderia ser ordenado se houvesse um intérprete com conhecimento daquilo que a intérprete imagina ser o correspondente da Libras: seria, talvez, um nativo da outra língua de sinais, ou alguém que *viagrou e fez aula* dessa língua. Contudo, a LI estaria sempre excluída da interpretação. É excluída no cenário atual e estaria excluída no cenário imaginado por Lya.

Além da complexidade da solução desenhada no dizer de Lya, há a marcação de um espaço diferente, assim como foi marcado no dizer de outros intérpretes. Para Lya, na aula de LI, o espaço (*ali*) é marcado pela angústia e, ao mesmo tempo, é um espaço não definível, é heterotópico (FOUCAULT, [1966] 2013), não cabe na semântica para que se possa descrever, mas é visível por causa do corpo. O mesmo espaço onde a intérprete se perde (*o surdo fica lá perdido e o intérprete também fica perdido*) é o lugar onde ela se torna visível. Apesar da heterotopia do espaço de interpretação, há algo de acolhedor e íntimo nesse lugar que faz com que o intérprete se autorize a fazer do caos um ambiente menos hostil, onde possa agir mesmo sofrendo a pressão das demandas éticas, profissionais e educacionais que lhe são cobradas. Nesse espaço, o intérprete movimenta-se a partir de sua angústia e torna viável a sua função, porém sem que a LI seja mobilizada, pois essa também está *fora* do espaço de tradução.

Diante dos excertos analisados, vemos que as línguas envolvidas na aula de LI também podem ser representadas como resultado das várias possibilidades de luz e visão a partir de um caleidoscópio. Da mesma forma, como foi dito anteriormente, o ILS é representado pelo caleidoscópio no qual as línguas são vistas em diferentes perspectivas. A cada perspectiva, uma língua ganha evidência no cenário ou retira-se na penumbra, mas sem deixar de estar ali. Em relação à língua de sinais, essa aparece com diferentes qualificações no nosso *corpus*, mas sempre como marca de uma diferença. Entre as várias nomeações e qualificações, Libras é vista como a língua do exílio do surdo, pois o desterritorializa, deixando-o fora da nacionalidade conferida aos ouvintes falantes da LP no país.

Nesta pesquisa, assumimos o *exílio* em duas perspectivas distintas através dos significados dessa palavra na LP. Primeiro, temos o exílio no sentido de expatriação. Os surdos são descaracterizados, expatriados, desterritorializados por terem outra língua-cultura e pela diferença que essa língua evidencia em seu corpo. Libras ressignifica a nacionalidade brasileira dos surdos remetendo-os a outro laço nacional como estrangeiro e nativo ao mesmo tempo. Além do surdo, a Libras inaugura um lugar de exílio para o intérprete que é hostil e hospitaleiro ao mesmo tempo. A desterritorialização do intérprete é causada, principalmente, pela presença da LI que o faz perdido não somente entre os lugares e posições dentro da sala de aula, mas também entre as línguas. O intérprete é desterritorializado pela LI de formas diferentes: por não conhecê-la; por conhecer, mas não se autorizar a interpretá-la ou ensiná-la; por conhecer e ensinar a língua, modificando a função para qual foi designado.

A outra perspectiva do exílio está no sentido de lugar de acolhida. Ou seja, o local que abriga caridosamente o estrangeiro. Se, pela língua de sinais o surdo é exilado, pela mesma língua ele é acolhido. Esse acolhimento é configurado pelos deslocamentos e acontecimentos inclusivos, sejam eles educacionais, sociais ou políticos; tenham eles a função de normalização via terapia, correção, igualdade ou garantia de tolerância. Tais deslocamentos e acontecimentos discursivos provocam ressignificações que levaram ao reconhecimento de Libras, à composição de documentos e à efetivação e legalização da profissão de intérprete. Entre ser exílio (ato de exilar) e ser exílio (lugar de acolhida), Libras é vista como indecifrável, mas ao mesmo tempo língua natural, primeira língua, língua oficial, língua diferente, não-linguagem, não-gesto e apaixonante. Por outro lado, a LI é representada como a língua que exclui e provoca a expatriação do surdo e também do intérprete. Olhando de outra forma, a LI também é excluída da educação de surdos, sendo então tanto o motivo da exclusão quanto a língua excluída.

No sentido de língua que cativa, Libras é vista pelo ILS como língua do corpo e da sensibilidade. Por essa imagem, podemos vislumbrar a identificação do profissional com o corpo do surdo. Na língua de sinais, é o corpo que experimenta o conhecimento da língua. Sendo assim, a interpretação ganha novo sentido como interpretação-encenação. O corpo é o lugar da encenação da língua e lugar da tradução. A tradução, por sua vez, está relacionada à ideia de competência tradutória no imaginário do intérprete. Da mesma forma como está representada nos documentos (capítulo I), a tradução surge como processual, o que torna o ILS um corpo máquina. Como se fosse possível transferir significados de uma língua para outra de forma imparcial sem envolver o sujeito, conforme a demanda do código de ética!

Por último, vimos que a prioridade linguística da educação inclusiva dos alunos surdos é a língua portuguesa, segundo a representação do ILS. Mesmo na aula de língua inglesa, a interpretação é vista pelo intérprete como acessível a partir da mediação do português, fato este que deixa a língua inglesa isolada como teoria e vocabulário desconexos. Enfim, a LI é representada não como língua-cultura, mas como conteúdo curricular teórico e de memorização, tanto nos documentos quanto nos dizeres dos intérpretes.

Em seguida, algumas considerações finais da tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – (D)O que falam essas mãos?

(D)O que falam essas mãos? Nas considerações finais do nosso texto, retomamos a pergunta título da nossa pesquisa como tema da nossa conclusão. Afinal, foi exatamente a curiosidade acerca (d)o que falam essas mãos durante a aula de LI que nos levou a desenvolver este estudo. Nesta tese, apresentamos como hipótese que o ILS se constitui na tensão entre várias línguas e várias funções, na aula de LI. Após o estudo das condições de produção dos discursos acerca da profissão do ILS, do estudo de nossa base filosófica e da análise de nosso *corpus*, confirmamos a hipótese apresentada, mas percebemos que a tensão está também nos diferentes sentidos que a interpretação causa dentro da atividade profissional do ILS e nas formas como o profissional representa as línguas envolvidas no ensino da LI na escola regular brasileira. Nas considerações finais que apresentaremos, alinhavamos os capítulos deste texto traçando, neste percurso, as conclusões da pesquisa.

No histórico do intérprete, há o encontro da história da in(ex)clusão, da história de lutas e conquistas dos surdos e da língua de sinais. No percurso histórico do profissional ainda estão gravadas as diferenças sociais, políticas, culturais e linguísticas que estruturam a carreira ao mesmo tempo em que provocam tensões e contradições. Pois, para tantas diferenças há várias formações discursivas e condições de produção diversas que culminam no que pode ser representado como a profissão do intérprete de língua de sinais. Entre as formações discursivas nas quais a profissão se insere, temos, por exemplo, as FD que tecem o enredo da educação inclusiva e que provocam ressignificações na função de interpretação; colocando-a em meio a discursos sobre a igualdade, a caridade, a tolerância, a diversidade e, também, sobre a exclusão. Em vista da importância de tentar conhecer a história, no primeiro capítulo, foi tecido um breve histórico da educação dos surdos e da profissão de ILS, bem como a análise discursiva de documentos que regulamentam e orientam a profissão do intérprete no Brasil e nos estados de Minas Gerais e São Paulo. O histórico ao qual nos referimos nesta pesquisa não está limitado a fatos cronológicos, mas às discursividade que se atualizam na sociedade e na cultura, movendo e ressignificando fatos, além de fazer parte da constituição dos sujeitos. Por isso, consideramos a análise discursiva das leis e outros documentos como parte de uma construção socio-histórica e como parte relevante do resultado de nossa pesquisa. Afinal, acreditamos que, sem a análise desses textos, não teria sido possível proceder à análise do *corpus*.

Nos documentos analisados, o ILS é nomeado de diversas formas e descrito como responsável por funções que não fazem parte da atividade de tradução. O profissional é visto

como docente, tradutor e interlocutor na educação inclusiva. A representação do ILS ideal aproxima-se da imagem do docente global; em outras palavras, está próxima da imagem de um pedagogo com condições de atuar de forma genérica na educação dos surdos. Apesar do trabalho em tradução, o profissional é distanciado da formação linguística, mesmo sendo prevista a formação em Letras Libras ou outra formação semelhante, pois, a materialidade linguística de tais documentos, elevam a condição de profissional atuante em uma educação generalizada para surdos. Dessa forma, a tradução é contemplada como processual e enquadrada em um comportamento ético que, de forma sucinta, preconiza a neutralidade do ILS no ambiente escolar.

O profissional também está relacionado à imagem de ponte e de via de acesso à educação para o surdo. Como foi visto na análise, o intérprete é a prótese que confere a normalidade ao corpo do surdo; servindo-lhe de voz e ouvidos para que esse seja aceito na e pela sociedade. Dessa maneira, o ILS seria uma extensão do corpo do estudante que lhe permitiria a entrada na educação. Ainda, a representação do ILS diante da representação da surdez como anormalidade implica, além da imagem de prótese, a ideia de correção do sujeito para atuação social. Fato que nos faz recordar um dos tipos de anormalidade descrito por Foucault (2001) quando o autor descreve o sujeito a corrigir e a ação das instituições político-sociais na correção. Dito de outra forma, o intérprete seria não só a correção para o corpo do surdo, mas uma forma de garantir à sociedade a neutralidade da surdez e a manutenção da normalidade.

Ainda sobre a análise dos documentos, a tradução é contemplada como linear, processual e desenvolvida conscientemente de forma fiel e infalível. Essa representação da tradução é validada pela exigência de domínio das línguas envolvidas na atividade do ILS. Em relação à tradução, a LI está representada fora do ato de traduzir inserido na educação. Ela é representada apenas como conteúdo curricular, ou seja, como disciplina que pode ser traduzida no par linguístico LP-Libras. Há também a representação da LI como equivalente à língua de sinais americana (ASL) e sugerida como língua adicional para que o intérprete trabalhe em contextos sociais, mas fora da educação. Em nenhum dos textos analisados, foi encontrada qualquer menção acerca da língua inglesa como língua para a tradução no contexto escolar ou como integrante da formação do intérprete, embora a presença da LI, ou de alguma outra língua estrangeira, esteja prevista para a atividade do profissional ILS, uma vez que é obrigatória no currículo escolar nacional.

No segundo capítulo, o conceito de língua e suas implicações teóricas foram discutidos para problematizar o ensino, o governo do fonocentrismo e as modalidades

linguísticas. Na discussão, vimos que, muitas vezes, apesar do seu reconhecimento, a língua de sinais é considerada como língua incompleta por não atender ao padrão de modalidades das línguas orais. Sobre o ensino de línguas orais e sobre a proficiência, os métodos de ensino de línguas são atravessados por correntes discursivas de metodologias passadas que influenciam as práticas atuais e reiteram a visão de sujeito cartesiano que tem dominado boa parte das teorias de aquisição de línguas, quer sejam nomeadas como materna, natural, primeira, segunda, estrangeira etc. Esses métodos influenciam diretamente a prática da aula de LI, bem como a tradução da aula via ILS. Isso porque o intérprete também tem suas representações acerca do que seja saber a língua inglesa e mesmo de como traduzi-la, o que reflete na sua prática em sala de aula.

Neste mesmo capítulo, após as considerações sobre o conceito de língua, problematizamos o conceito de interpretação. Inicialmente, pontuamos que a falta de estudos sobre a interpretação no contexto da surdez na área de estudos da tradução é um complicador no que diz respeito à formação de intérpretes no Brasil. Acreditamos que um número maior de pesquisas na área de Letras sobre o assunto contemplaria a formação dos intérpretes e, conseqüentemente, traria benefícios para a ES. Em seguida, vimos que a tradução é uma relação entre tradutor, línguas e culturas. Ao traduzir, faz-se surgir um novo texto, uma leitura própria do olhar do tradutor.

Quanto à interpretação, esta é vista em diferentes relações que implicam em sentidos novos na prática de tradução da língua de sinais. Primeiramente, a interpretação é tradução, sendo uma relação de movimento de transformação, já que o texto, apesar do desejo de fidelidade ao original, é sempre outro após a leitura de um tradutor e, portanto, depois da tradução. Em seguida, temos a tradução como entendimento ou compreensão, considerando que é necessário entender o texto para traduzi-lo, mas sem limitar o entendimento a apenas uma possibilidade. É preciso lembrar que a cada leitura, um novo olhar incide sobre o texto. Por último, a tradução como ensino, especialmente no que se refere ao ILS. Na profissão do intérprete, tradução e ensino estão unidos de forma inseparável. Porém, a tradução permanece com todos esses sentidos imbricados em sua significação, sempre com todas as possibilidades em funcionamento em si.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre algumas noções do percurso discursivo-filosófico da nossa pesquisa; considerando as noções teóricas e estudos mobilizados para o desenvolvimento desta tese.

No capítulo IV, enfim, temos o resultado da análise do nosso *corpus*. A análise foi dividida de acordo com as representações encontradas na materialidade linguística: sobre a

formação do intérprete e sobre a interpretação da e na aula de LI. É mister lembrar que não encerramos as possibilidades de análise do nosso *corpus*, apenas apresentamos a análise por nós tecida neste momento.

Em resposta às nossas perguntas de pesquisa, encontramos na análise discursiva, representações acerca do que é ser intérprete de língua de sinais que passam, primeiramente, pelas representações sobre a Libras e sobre a fluência que os autoriza ao trabalho profissional. A fluência em Libras é representada como formação que autoriza a prática da interpretação sem a necessidade de maiores conhecimentos linguísticos do que é traduzir. No dizer dos nossos participantes de pesquisa, percebemos que a maior certificação de fluência na Libras não está atribuída ao exame nacional PROLIBRAS, mas à inclusão e aceitação do intérprete na comunidade surda. Cabe ao surdo decidir se o intérprete está capacitado ou não ao exercício da tradução. Para aprender a língua de sinais, quatro de nossos participantes de pesquisa (seis no total) fizeram seus primeiros cursos de Libras em instituições religiosas. Isso mostra o quanto a interpretação no contexto da surdez está relacionada ao objetivo assistencialista e caridoso da inclusão social. Esse fato também nos faz recordar momentos importantes do percurso histórico dos surdos e da profissão do intérprete nos quais as instituições religiosas estavam inseridas e comprometidas na educação e no cuidado com as pessoas surdas e com as traduções de suas doutrinas e livros para outras línguas.

Além da questão da proficiência em Libras, pelos dizeres dos participantes da pesquisa, o encontro com a língua de sinais foi além do interesse pela língua do outro e pelo outro. Os ILS nos dão indícios de identificações com o corpo do surdo que, de alguma forma, os movimentaram a ponto de ver em si as expressões corporais, ritmo e movimentos daquele que tem Libras como língua considerada natural. A identificação com o corpo do surdo cria nova referência espacial e cultural (*outro mundo, ali*) e nova referência social (*festas, deu química, um grupinho*). Além do espaço do corpo, a imbricação de formações discursivas acerca da educação como espaço solidário, outra como espaço corretivo, outra como espaço igualitário e tantas outras, desenham no dizer do intérprete um espaço tenso e conflituoso onde o profissional tem a demanda da imparcialidade e a demanda prática de sua ação ativa na educação, seja como educador, auxiliar pedagógico ou outra função na qual se posiciona a partir do seu lugar como intérprete.

Sobre a formação, assim como foi visto no primeiro capítulo, os ILS se apresentam como formados em serviço, no exercício da profissão, ou em cursos rápidos de extensão. Os participantes desta pesquisa somente procuraram cursos de especialização na área do ensino de Libras ou da interpretação após entrarem na profissão. Como os documentos que regem a

profissão permitem uma grande variedade de formação para o profissional intérprete, geralmente focando apenas no conhecimento da língua de sinais, percebemos que os ILS somam experiências de outras formações profissionais à carreira. Desde a formação teatral ao curso de pedagogia, licenciatura em Letras ou outras, todas as formações parecem ganhar espaço e finalidade dentro da profissão de ILS. Contudo, discursivamente, não há harmonia entre a formação acadêmica do intérprete e sua função trabalhista. Apesar de haver espaço para que a formação inicial do profissional faça vínculo com a atividade de interpretação, há conflitos entre a formação que se tem e a formação idealizada para o ILS. Dessa maneira, o profissional está sempre à procura de uma compensação ou justificativas que o levem a (ilusoriamente) estabilizar o seu conhecimento profissional com os conhecimentos que lhe faltam. Ou seja, naquilo que o sujeito representa como ideal, conforme a demanda ética e à descrição profissional dos documentos. A imagem ideal do profissional passa pelo código de ética da carreira que é visto como lei e verdade a ser seguida e obedecida. Assim, ao mesmo tempo em que o ideal de profissional ILS é desestabilizado pela contingência da prática, outros ideais também se desestabilizam, como o ideal de professor e o ideal de aluno surdo. Dessa forma, não há correspondência ao código de ética, porque não há o surdo idealizado pelo código nem professor e sequer a disciplina de LI passa por esse ideal. O que temos é a exclusão da LI no que se refere ao código. Portanto, se o código é a orientação de referência para a ação do ILS, no caso da língua inglesa o profissional encontra-se sem bússola por não encontrar onde se apoiar, mesmo que em sentido geral, a língua inglesa seja um *conteúdo curricular* na escola regular.

Nesse sentido, as tensões entre a demanda e a realidade prática possibilitam que o intérprete se torne um profissional híbrido que rememora e se constitui de vários discursos que o fazem oscilar entre posições e tensões que são ainda mais severas em relação à aula de LI. Entre esses conflitos, o intérprete cria formas de possibilidade para a interpretação da aula de LI. Por isso, nos deslocamentos causados pela LI, o intérprete se autoriza a ocupar outras posições que são bem distintas da interpretação e, até mesmo, estão fora do contexto da educação, como na identificação do intérprete Oscar com a atividade fonoaudiológica. Nesta representação, temos a interpretação ressignificada abrindo a possibilidade de um novo sentido, a interpretação como tradução via leitura labial. Essa representação remete ao discurso oralista dos séculos XIX e XX e nos mostra que os discursos não se extinguem, mas se dispersam e se transformam; não se isolam no tempo e no espaço. Além disso, as representações acerca do ensino da LI no contexto da interpretação estão relacionadas ao que os intérpretes representam como ideal a partir do que acreditam ser as metodologias válidas para o ensino-aprendizagem

de uma outra língua e do que sabem sobre a aquisição da LP pelo surdo. Por isso, é possível ver tecidos nos dizeres de alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras comumente encontrados no ensino de LI no contexto ouvinte. Ou, em outros momentos, a referência parece estar nas representações acerca da alfabetização de estudantes surdos em LP ou mesmo em Libras. As oscilações contribuem para que o lugar do ILS seja ainda mais confuso.

Continuando, além da interpretação via leitura labial, na análise, encontramos a interpretação como encenação. Isso se deve ao papel desempenhado pelo corpo que sinaliza Libras. De acordo com nossos participantes, Libras é a língua experimentada em todo o corpo, enquanto as línguas orais são experimentadas na língua e no ouvido. Devido a isso, o corpo que sabe Libras é visto como sensível e identificado com o corpo do surdo. A relação da interpretação com a encenação também faz referência ao faz-de-conta na aula de língua inglesa. Muitas vezes, a interpretação da aula acontece como encenação, teatro, ou, pelo menos, não acontece no par linguístico LI-Libras. Por isso, o lugar da interpretação na aula de LI é o espaço onde se pode encontrar tanto a língua que se expressa no corpo, quanto o faz-de-conta que é encenado como tradução da aula.

Quanto às línguas envolvidas na interpretação, encontramos a representação de que a educação considerada como válida pelo ILS, e também pelos documentos, acontece em LP. Libras é considerada apenas como língua de acesso ao conteúdo educacional divulgado em LP. Porém, a língua de sinais se destaca por sua experiência no corpo, como já foi dito. Assim, a diferença está implicada no corpo trazendo novo sabor e saber. A LP é a língua que faz o falante saborear (experimentar o saber-sabor) o conhecimento; Libras, por sua vez, é a língua que faz o falante experimentar no corpo (saber-sentir) o conhecimento. Enquanto isso, a LI é uma língua que não se saboreia e não se experimenta com o corpo na interpretação que acontece no contexto de trabalho dos nossos participantes. Ela está presente como uma teoria, uma lista de vocabulário, ordem gramatical de frases decoradas e traduzidas para a LP e, então, para Libras. Mesmo para os intérpretes que têm o conhecimento linguístico para a tradução LI-Libras, a interpretação fica comprometida nas línguas ou na ação do intérprete. Em outras palavras, interpretação é comprometida na língua porque a LP é usada como mediadora da tradução, apesar do conhecimento do ILS. Por outro lado, se não há problema na questão linguística, compromete-se a atividade profissional substituindo a interpretação pela docência, como no caso da intérprete Agatha. Diante disso, no dizer dos ILS, temos as línguas oscilando entre acolhedoras, dominadoras, excludentes, hostis, entre outras representações.

Nessa direção, entre as representações de acolhimento, inclusão, exclusão, margem e centro das aulas, no registro discursivo de nosso *corpus* e das condições de produção dos

discursos acerca do intérprete (capítulo I) e da aula de LI, podemos flagrar condições de hospitalidade e de hostilidade direcionadas ao surdo (não brasileiro, diferente, indivíduo acolhido e vítima do exílio na educação regular), à Libras (língua de acesso à LP, língua diferente, língua sentida no corpo e língua que inaugura outro lugar no mesmo espaço geográfico), à LI (fora e dentro da tradução, terceira língua, língua supérflua diante da LP, teoria, conteúdo curricular), à LP (língua de passagem, língua dominante, lugar de tensão e conforto) e ao intérprete (aquele que ocupa o espaço heterotópico, entre nomeações e posições discursivas). Nesse sentido, o estrangeiro, que pode ser o intérprete, o surdo, a língua inglesa ou o professor de LI, é o estranho familiar, hóspede que desliza entre ser o amigo acolhido ou um inimigo que coloca em risco a soberania do hospedeiro. Assim, há soberanias em risco: a soberania de um código de ética que é inatingível; a soberania do professor da disciplina que, às vezes, é parceiro do ILS, outras vezes tem sua presença anulada pelo intérprete e, em outros momentos, transfere o ensino para o outro. Há, ainda, a soberania da LP que, apesar de ser a língua central da educação brasileira, torna-se uma solução viável, mas confusa, tensa e acompanhada do efeito de sentido de língua errada para o contexto da aula de LI.

Diante do entre-laçar das línguas e das funções, comparamos o ILS a um caleidoscópio. A cada momento e a cada olhar, há uma perspectiva diferente, ou seja, uma função e um entrelaçamento diferente entre as línguas que dependerá da posição discursiva ocupada. Na aula de LI, o ILS é a imagem de um elo entre as línguas e entre surdo e professor. A LP é a imagem de um elo entre a LI e a Libras e entre o ILS e a interpretação. Essa representação como elo reduz a tradução à metáfora de uma ponte, de uma passagem; relembando a voz da lei nos documentos.

Apesar da imagem desestabilizada das línguas e da interpretação, é possível dizer que, muitas vezes, o ILS assume a posição de docente para diminuir o caos e a tensão causados pelo desconhecimento da língua. Dessa forma, tem-se a ilusão de manter o controle da situação; deixando de lado o professor de LI que é representado como incapaz do ensino para o surdo. O ato de interpretar na aula de LI é visto como modo de lidar com o caos das línguas, no corpo, na língua e no não-saber. A criatividade causada pela angústia é nomeada como interpretação, mesmo que não esteja dentro do que se entende por tradução.

Portanto, neste estudo, acreditamos que não é possível dizer que não há interpretação da aula de LI. É possível dizer que a interpretação não corresponde à tradução no par linguístico LI-Libras, mas assume outros caminhos que excluem a LI como língua-cultura, mas a incluem com outros significados e sentidos, desde a gramática até à língua que não se pode saborear, saber ou experimentar. Se o ILS não pode experimentar o saber-sabor da língua,

ela não passa pelo corpo para que se torne possível a tradução. Pelo corpo do intérprete só há saber se houver língua possível de ser saboreada e sentida. Quando há saber-sabor, como nos casos dos intérpretes Luís e Agatha, a interpretação pode acontecer como docência ou, ainda, manter-se excluindo a LI por não haver creditada nessa a validade educacional que o intérprete imagina ser importante para o surdo. Dessa maneira, a LI oscila entre ser sem saber-sabor ou ser sem validade educacional.

Por fim, (d) o que falam as mãos do ILS? Elas falam de uma demanda impossível de ser atingida que lhes causa angústia e os faz criar caminhos para que a aula de LI seja possível. Porém, as várias possibilidades excluem a interpretação da LI ou excluem o ILS como tradutor. Ora há alguma interpretação, mas não há a LI; ora não há a interpretação, mas há a docência da LI. Consequentemente, as mãos trazem em si a tensão de línguas que colocam o corpo em um lugar de hospitalidade, heterotópico. Um lugar que abriga os conflitos de várias posições e de vários sentidos para o que é interpretar. No resultado das tensões e dos conflitos, há aula de uma disciplina na qual as mãos que interpretam só falam o nome “Língua Inglesa”, em Libras ou em LP. Apesar da criatividade gerada pela angústia, o corpo não fala de uma língua que não sente ou não se autoriza a falar de uma língua que considera não trazer sabor ou sentido ao outro para quem interpreta.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Righi. Memória: um arquivo vivo em construção. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete. Moreno. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ARROJO, Rosemary. **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1993.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Alteridade, dialogismo e polifonia – Dizer ao outro no já-dito: interferência de alteridades-interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n.1. p. 6-20. Jan/Mar. 2011.
- BARROS, Manoel de Barros. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidad y ambivalência. In: BERIAIN, Juan de. (Comp.). **Las consecuencias perversas de la modernidad**. Barcelona: Anthropos, 1996 (p. 73-119).
- BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica**. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BERTOLDO, Ernesto. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003 (p. 83-118).
- BHABHA, Homi. The other question: difference, discrimination and the discourse of colonialism. In: BHABHA, Homi. **Literature, politics and theory**. Methuen, 1986.
- BRANCO, Lucia Castello (Org.). **A tarefa do tradutor**, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BRASIL. Decreto-lei n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005**. Seção 1, p. 30.
- BRASIL. **Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 5 jan 2014.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em: 15 dez 2012.

BRITO, Rejane Cristina de Carvalho. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. 167f. (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2ed. White Plains: Pearson Longman, 2007.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Mota; tradução de posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1966) 2009.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética**. Revista Brasileira de Educação Especial, v8, 2002 (p. 127-156).

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro**. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2. 2009 (p. 475 – 498).

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Apresentação. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003 (p. 139-159).

- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (p. 17-26).
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O sujeito tradutor entre a “sua” língua e a língua do outro. In: **Cadernos de tradução** (Florianópolis), v. 16, 2005 (p. 09-24).
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. **LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFMS (RS)**. Janeiro/junho, 1997 (p. 39-63).
- COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2010.
- COSTA, Otávio Santos; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 5, 2015 (p. 759-772).
- DA ROSA, Marluza. 2013. **O discurso universitário-científico na contemporaneidade: marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 233 p.
- DA ROSA, Marluza Terezinha; RONDELLI, Daniella Rubbo; PEIXOTO, Mariana Rafaela Batista Silva. **Discurso, Desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos**. In: *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. ISSN 1678-460X 31, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins, revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver** - escritos sobre as artes do visível. Org. Ginette Michaud; Joana Masó; Javier Bassas. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: UFSC, (1979-2004) 2012.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Júnia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, (1987) 2002.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, (1967) 2006.
- DERRIDA, Jacques. Letter to a Japanese Friend. (Prof. Izutsu). In: **Derrida and Difference**. ed. Wood & Bernasconi. Warwick: Parousia Press, 1985(p. 1-5).
- DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia. Porto Rês**, 1986.
- DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro**. Trad. de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, (1966) 2001.
- DERRIDA, Jacques. O que é uma tradução relevante? Tradução de Olívia Niemeyer Santos. **Alfa. Revista de Linguística**. v.44. São Paulo: UNESP, 2000 (p.13-44).
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de letras, 2008.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003 (p. 285-302).
- ELLIS, Rood. **The study of second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1994.
- FABRI, Rozi Terra; LEME, Carolina Guerreiro; GODOY, Shirley Alves. **A importância do guia intérprete para o aluno surdocego no processo de inclusão na escola de ensino regular**. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, Pr, 2009 - ISSN 2175-960X. p. 254-262.
- FARIA, Juliana Guimarães. **Formação, profissionalização e valorização do professor surdo**: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. Rev. bras. educ. espec, v. 17, n. 1, p. 87-100, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, (1966) 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, (1994) 2010.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, (1982-1983) 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. Editora WMF Martins Fontes: São Paulo, (1981-1982) 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, (1971) 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, (1969) 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, (1975) 2008.

- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. Martins Fontes: São Paulo, (1966) 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1984) 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, (1974-1975) 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FRISHBERG, Nancy. **Interpreting**: An Introduction. Silver Spring, Md.: Registry of Interpreters for the Deaf, Inc. Revised Edition, 1990.
- GHIRALDELO, Claudete Moreno. **As representações de língua materna**: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- GRIGOLETTO, Marisa. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003 (p. 223-235).
- KRASHEN, Stephen. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LE GAUFEY, Guy. **El sujeto según Lacan**. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2010.
- LEFFA, Vilson. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilario; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.
- LEMINSKI, Paulo. **O ex-estranho**. 1.ed. Organização e seleção de Alice Ruiz S. e Áurea Leminski. Curitiba: Iluminuras, 1996.
- LOBO, Lilian Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005. p. 409-424.

- LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004.
- MASUTTI, Maria Lúcia; SANTOS, Silvana Aguiar. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. *In*: QUADROS, Ronice Muller (org.) **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, p. 148-67, 2008.
- MEDEIROS, Tânitá Gléria; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. A interação entre dois alunos surdos e uma intérprete durante uma aula de língua inglesa. **Revista Odisseia**, n. 5, 2012.
- MELMAN, Charles. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de línguas e país. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução e notas: Paulo Sérgio de Souza Júnior; revisão técnica: Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Maria Rita Salmazo Moraes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- MITTMANN, Solange. **Notas do Tradutor e processo tradutório**: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- MONFORT, Aude-Valérie. **Sign Language Network. AIIC's first sign-language member: Maya de Wit**. aiic.net. March 31, 2014. <http://aiic.net/page/6866/aiic-s-first-sign-language-member-maya-de-wit/lang/1> Acesso em 02 de maio, 2015.
- MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- NAPIER, Jemina. Linguistic Features and Strategies of Interpreting: From Research to Education to Practice. *In*: MARSCHARK, Marc; PETERSON, Rico; WINSTON, Elizabeth A. (org.). **Sign Language Interpreting and Interpreter Education**: directions for research and practice. New York: Oxford University Press, 2005 (p. 84-111).
- NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. **Educação infantil; saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- NASIO, Juan David. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1988) 1997.
- NAVARRO-BARBOSA, Pedro. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. *In*: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Clara Luz, 2004. p. 97-132.
- NEUBERT, Albrecht. **Competence in language, in languages, and in translation**. BENJAMINS TRANSLATION LIBRARY, v. 38, p. 3-18, 2000.

- NEVES, Maralice de Souza. **Processo discursivo e subjetividade**: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 276 f. (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- OUSTINOFF, Michäel. **Tradução**: história, teorias e métodos; tradução: Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia**: estratégia para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto. 2000.
- PAGURA, Reynaldo. **A interpretação de conferências**: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. Delta, vol.19, nº.especial, p. 209-236, 2003
- PAULILLO, Rosana. **A enunciação vacilante: formas do heterogêneo no discurso do si**. 266 f. (Doutorado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- PAYER, Maria Onice. **Educação popular e linguagem**: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Interpretação interlíngua**: as especificidades da interpretação de língua de sinais. Cadernos de tradução. n. 21. v. 1. p.135-156. Florianópolis: UFSC, PGET, 2008.
- PERLIN, Gladis. O lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini (org). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1ª reimpressão, 2005.
- QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- RAMOS, Clélia Regina. **Uma leitura da tradução de Alice no país das maravilhas para a língua brasileira de sinais**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- REILY, Helena Lúcia. Retratos urbanos de deficiência. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos C.; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, Práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007. P. 220 – 232.

- ROBIN, Régine. **Le Golem de l'écriture: de l'autofiction au Cybersoi**. Montreal: XYZ, 1997.
- RODRIGUEZ, Esther de Los Santos. de los S. **Técnicas de lá interpretación de lengua de signos**. 2 ed. Barcelona: CNSE Fundación, 2001.
- ROSA, Andréia da Silva. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHARKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 235-243.
- ROSA, José Guimarães. **Grande sertão veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira de Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANTOS, Ozivan Perdigão. **Travessias históricas do tradutor/intérprete de libras: de 1980 a 2010**. Revista do Difere. v. 2. n. 4. Dez/2012
- SANTOS, Silvana Aguiar. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica. **Cadernos de Tradução**, número especial. Florianópolis: UFSC, 2010.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Mídia e deficiência. Brasília: andi/Fundação banco do brasil, 2003 (p. 160-165).
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 (p. 7-15).
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROGRAMA NACIONAL DE APOIO À EDUCAÇÃO DE SURDOS. (Acordo MEC-FENEIS). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. Ressonâncias discursivas y cortesia em práticas de lectoescritura. **DELTA**, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.
- SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Muller. (Org.). **Estudos Surdos I – Série Pesquisas**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.
- SISCAR, Marco Antonio. O lugar institucional da tradução: traduzir, não traduzir, resistir à tradução de Derrida. In: FERREIRA, Elida; OTONI, Paulo (org.). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006 (p. 51-60)

- SKLIAR, Carlos Bernardo (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luiz Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de.; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997 (p. 242-306).
- SOUZA, Deusa Maria. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (p. 57-66)
- SOUZA, Regina Maria. **O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem**. ETD, 8, pp. 154-170. Campinas: Unicamp, 2007.
- STOKOE JR., William C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf**. J Deaf Stud Deaf Educ 10(1), 3–37, (1960) 2015.
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 14, n. 4, p. 1045-1072, Dec. 2014 .
- TRAVASSOS, Claudia; MARTINS, Mônica. **Uma revisão sobre os conceitos de acesso e utilização de serviços de saúde**. Cad. Saúde Pública [online]. 2004, vol.20, suppl.2, pp. S190-S198. ISSN 0102-311X.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.
- UNESCO. **Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva**. Paris, 2001. Disponível em: www.inclusion.uwe.ac.uk. Acesso em: 15 ago. 2013.
- VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia antiga**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.
- VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

VIZIM, Marli. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Org.). **Políticas Públicas: educação tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001 (p. 49-72).

WHITNEY, William Dwight. **A vida da linguagem**. Tradução de Marcio Alexandre Cruz. Petrópolis, RJ: Vozes, (1875) 2010.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

ANEXOS

ANEXO I:

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação

Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

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

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

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

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

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

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

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

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

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

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

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

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

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

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação;
e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

ANEXO II:

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.

Mensagem de veto

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

Art. 3º (VETADO)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

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

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

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

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

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

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

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

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º (VETADO)

Art. 9º (VETADO)

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto

Fernando Haddad

Carlos Lupi

Paulo de Tarso Vanucchi

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.9.2010

ANEXO III:

Resolução SE - 38, de 19-6-2009

Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino

O Secretário da Educação, à vista das disposições da Lei nº 10.098/2000, da Lei nº 10.436/2002, do Decreto Federal nº 5.626/2005 e considerando a necessidade de se garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio, resolve:

Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular.

§ 1º - Os docentes a que se refere o caput deste artigo atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA).

§ 2º - A admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

Artigo 2º - O docente interlocutor cumprirá o número de horas semanais correspondente à carga horária da classe ou da série em que irá atuar, no desenvolvimento de cada uma das aulas diárias, inclusive das de Educação Física, mesmo quando ministradas no contraturno de funcionamento da classe/série atendida.

§ 1º - A atribuição da carga horária a que se refere o caput observará a ordem de classificação dos docentes e candidatos inscritos e/ou cadastrados para o processo anual de atribuição de classes e aulas, nos termos dos itens 3 e 4 do parágrafo 2º do artigo 15 da Resolução SE-97, de 23 de dezembro de 2008.

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

- 1 - diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;
- 2 - certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;
- 3 - certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.
- 4 - habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva / Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS

§ 3º - O docente interlocutor será admitido como Professor Educação Básica I - PEB I, a ser remunerado com base no valor fixado na Faixa 1 da Escala de Vencimentos - Classe Docentes (EV-CD), no Nível IV, se portador de diploma de licenciatura plena, ou no Nível I, quando portador de diploma de nível médio.

Artigo 3º - Caberá às Diretorias de Ensino, em sua área de jurisdição:

I - identificar, em cada unidade escolar, a demanda de alunos que necessitam do atendimento previsto nesta resolução;

II - racionalizar, antes do início do ano letivo, a demanda regional de alunos, buscando efetivar as matrículas da forma mais adequada ao atendimento dos alunos;

III - promover orientação técnica aos docentes interlocutores, com vistas a definir sua área de atuação, mediante a observância dos preceitos éticos de imparcialidade, frente à autonomia e ao desempenho do professor da classe/série, e à não interferência na atenção e no desenvolvimento da aprendizagem relativamente aos demais alunos;

IV - orientar e esclarecer os gestores e os docentes das unidades escolares sobre a natureza das ações a serem desenvolvidas pelo docente interlocutor, favorecendo condições de aceitação e adequações necessárias à implementação desse atendimento especializado;

V - providenciar, quando necessário em sua região, a qualificação de professores da rede, mediante a realização de cursos de formação continuada em Libras, de no mínimo 120 (cento e vinte) horas, com expedição da certificação correspondente, promovidos por instituições credenciadas pela Secretaria da Educação.

Artigo 4º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, conjuntamente com as Coordenadorias de Ensino:

I - homologar a quantidade e o atendimento dos alunos, de que trata esta resolução, a serem atendidos por Diretoria de Ensino, observadas as quantidades de alunos matriculados em classes/séries comuns, sem descaracterizar atendimento ao preceito da inclusão;

II - expedir normas de procedimento e diretrizes didáticopedagógicas para subsidiar as Diretorias de Ensino na realização das orientações técnicas aos docentes interlocutores, bem como nos esclarecimentos aos gestores e docentes das unidades escolares;

III - autorizar e credenciar instituições para a realização de cursos de Libras nas Diretorias de Ensino;

IV - decidir sobre situações atípicas que possam se verificar e/ou solucionar casos omissos.

Artigo 5º - No corrente ano, visando a atender às respectivas demandas, as Diretorias de Ensino poderão reabrir período de cadastramento, a qualquer tempo, se necessário, a fim de abranger candidatos qualificados para o exercício da função de docente interlocutor.

Artigo 6º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

(Republicado por ter saído com incorreção)

Notas:

Lei nº 10.098/00, à pág. 45 do vol. 27;

Lei nº 10.436/02, à pág. 47 do vol. 29;

Res. SE nº 97/08;

Decreto Federal nº 5.626/05;

Parágrafo 3º do artigo 2º revogado pela Res. SE nº 75/13.

ANEXO IV:

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 12 de novembro de 2010.

(a) VANESSA GUIMARÃES PINTO

Secretária de Estado de Educação

ANEXO II- (Art. 9º da Resolução nº 1.724, de 12 de novembro de 2010)

HABILITAÇÃO / ESCOLARIDADE exigida para candidatar-se a designação em 2011.

1. CARGO: ASB - Auxiliar de Serviços de Educação Básica:

* 4ª Série do Ensino Fundamental

2. CARGO: ATB - Assistente Técnico de Educação Básica / Auxiliar de Secretaria:

* Curso de Nível Médio Técnico ou Curso Superior

3. CARGO: AEB - Analista de Educação Básica / Assistente Social ou

AEB - Analista de Educação Básica / Fisioterapeuta ou

AEB - Analista de Educação Básica / Fonoaudiólogo ou

AEB - Analista de Educação Básica / Psicólogo ou

AEB - Analista de Educação Básica / Terapeuta Educacional:

* Formação em nível superior com graduação específica e registro no órgão de classe conforme exigência de lei.

4. CARGO: EEB - Especialista em Educação Básica / Supervisor Pedagógico

* Curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar ou curso de licenciatura em área específica com especialização em Supervisão Escolar.

5. CARGO: EEB - Especialista em Educação Básica / Orientador Educacional:

* Curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional ou curso de licenciatura em área específica com especialização em Orientação Educacional.

6. CARGO: ANE - Analista Educacional / Inspetor Escolar

* Curso de Pedagogia com habilitação em Inspeção Escolar ou curso de licenciatura em área específica com especialização em Inspeção Escolar.

7. CARGO - Professor de Educação Básica, para atuação como Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca e na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Regente de Turma, Professor Eventual, Professor de Sala de Recursos, Professor de Oficina Pedagógica, Professor Itinerante, Professor Intérprete de Líbras, Professor Instrutor de Líbras, Professor de Apoio, Professor para Atuação em Projetos autorizados pela SEE.

Prioridade	Escolaridade	Comprovante
1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Curso Normal Superior ou - Curso de Pedagogia com habilitação para magistério de 1^a a 4^a série ou - Curso de Pedagogia com estudo de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado na Educação Básica, constituído de: <ul style="list-style-type: none"> 1 - carga horária mínima de 300 horas para os cursos iniciados na vigência da Lei nº. <u>9394/96</u>, aproveitando-se carga horária de prática cursada nas diversas especialidades para complemento das 300 horas ou 2 - sem restrição de carga horária para os cursos iniciados antes da Lei nº. <u>9394/96</u> 	<p>Curso Normal Superior: diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar</p> <p>Curso de Pedagogia: diploma registrado no qual conste habilitação para Magistério de 1^a a 4^a série ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar</p>
2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Curso Normal de nível médio 	Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar

8. CARGO - Professor de Educação Básica, para atuação nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, como Orientador de Aprendizagem, Professor de Sala de Recursos, Professor de Oficina Pedagógica, Professor Intérprete de Líbras, Professor Instrutor de Líbras, Professor de apoio, Professor para atuação em projetos autorizados pela SEE nas áreas de enriquecimento curricular ou Regente de aulas de todos os conteúdos, exceto Educação Física e Educação Religiosa.