



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
ADRIANE MELO DE CASTRO MENEZES**

**DIÁLOGOS COM TRADUTORES-INTÉRPRETES  
DE LÍNGUA DE SINAIS**

**São Carlos - SP  
2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**ADRIANE MELO DE CASTRO MENEZES**

**DIÁLOGOS COM TRADUTORES-INTÉRPRETES**  
**DE LÍNGUA DE SINAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação Especial, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

**São Carlos - SP**  
**2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M543dt

Menezes, Adriane Melo de Castro.

Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais/  
Adriane Melo de Castro Menezes. -- São Carlos : UFSCar,  
2014.

219 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2014.

1. Educação especial. 2. Educação - inclusão. 4. Alunos  
surdos. 5. Alteridades profissionais. 6. Diálogo. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Adriane de Castro Menezes.**

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
(UFSCar)

Ass. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa  
(UFSCar)

Ass. Carolina Severino Lopes da Costa

Prof. Dr. Valdemir Miotello  
(UFSCar)

Ass. Valdemir Miotello

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi  
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. Ana Claudia Balieiro Lodi

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman  
(UFRJ)

Ass. Celeste A. Kelman

Ass. \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

*... E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense que está...*

*Ana Jácomo*

Difícil agradecer, sem mergulhar e me inundar de memórias... O DOUTORADO É UMA VIDA! Mas em 4 anos se vivem tantas vidas... vimos e perseguimos tantos, distintos, distantes horizontes, tantos tons, cheiros, sons e gentes diferentes materializam nossa existência... o doutorado é uma vida! Uma?? Como dizê-la única se ao pensar perco a conta dos Eus que se sentaram em frente ao computador, que imergiram em leituras e diálogos, Eus que pensamos estes pensamentos, que redigimos estas linhas, entretecemos estes textos, escrevendo e tendo escritas as vidas que vivi nestes 4 anos.

Nestes 4 anos, foram tantas Gentes que chegaram, que já existiam, que ficaram, que partiram, e que presentes ou ausentes têm suas marcas nesta pesquisa... Agradecer a estas tantas, diferentes Gentes, é, antes de tudo, olhar – revisitar – minhas memórias, e ao mesmo tempo reinventar seus sentidos, é aproveitar o momento de acabamento e reconhecer a beleza e a grandeza da existência de cada um para mim. Portanto, quero agradecer...

À minha Família, com carinhosa referência aos meus avós Elmano Melo, Júlia Melo e Adriano Menezes (*in memoriam*), minha avó Sulica Menezes, meu pai Murilo Menezes, minha irmã Simone Menezes, e queridos Marcos Santos e Alberto Ampuero, pelo amor, apoio e exemplo, pilares de minha formação e fundamentais a esta trajetória.

Especialmente, à Suely Menezes, a quem tenho a sorte e benção de ter como Mãe e que, além de me proporcionar vivências constantes de amor, acreditação, apoio, cumplicidade, me fez ver quais os princípios que sustentariam minhas lutas e meus projetos de vida. Dentre eles, me ensinou a nunca ser indiferente aos jardins, posto que o que os mata não é o simples abandono, mas o olhar indiferente de quem por eles passa.

À Karina Menezes (minha mais-que-irmã), por ser quem é, por existir na minha vida, por cada momento em que me ama e apoia, e/ou por quando me mostra – ao precisar de mim, do meu amor – que nossa busca é por sermos sempre a melhor versão de nós mesmas, sem obrigações.

Às minhas filhas, por existirem e darem a intensidade e a concretude que dão ao amor em mim, por me mostrarem todos os dias que não há idade para sabedoria, por me ensinarem tanto sobre amar e ser mãe... sobre como somos árvore e fruto – Juliana, que fez inúmeros fichamentos, que me encoraja sempre, e, principalmente, que, ao sobreviver e renascer, deu novos sentidos para nossa vida; as pequenas Giovana, Jordana e Mariana, por atravessarem as ausências e sorrirem sempre, me alimentando o espírito.

A Elielson Sales, pelo sublime amor vivido, por tudo que sonhamos juntos, pela semeadura, pelo caminhar e pelo caminho, por cada um e por todos os movimentos feitos e que são parte deste momento de colheita... há muito de você nas linhas e entrelinhas deste trabalho, como há em mim.

A Erickson Sales, pelo presente-epígrafe, por cada momento em que falamos da tese e de outros tantos projetos, pelas trocas de profundo e verdadeiro afeto, que me nutriram e nutrem emocionalmente.

A Creusa Barbosa e Daniel Fernandes, pelas incontáveis leituras, trocas de ideias, revisões dos textos, pela disponibilidade e parceria – aprendi muito com vocês, principalmente, sobre amizade... vocês fazem toda a diferença na minha vida.

A Paulo Maués, por todo o carinho, atenção e preciosismo dispensados à correção deste trabalho.

Aos amigos que encontrei na Universidade e nos lugares onde andei ao longo do doutoramento, dentre eles, uma especial referência a Miriam Godoy Penteadó, João do Carmo, Marco Kistemann, Elainy Souza, Renato Marcondes, Lessandra Marcelly, Amanda Moura, Elizabeth Silva e Lulu Healy, pela riqueza das trocas de afeto e pelo que aprendemos juntos.

À Edith *Romano Siems-Marcondes*, com quem dividi teto e confidências, tensões acadêmicas e alegrias desde as mais fugazes às mais

significativas e importantes, coisas de todos os tamanhos e matérias, que resultaram na mais bela expressão do que penso e creio sobre amizade.

Às queridas Lara Forti e Adriana Padilha, pela alegria que me dão por tê-las conhecido e aconchegado no coração, por cada dia juntas e pela saudade gostosa que sinto ao pensar e lembrar do calor de seus abraços, da leveza dos seus modos de ser e do encanto de seus risos.

Às queridas Neiva Albres, Vânia Santiago, Carla Vilaronga, Lucélia Rabelo, Érica Soares de Melo, Josiane Beltrame Milanesi, e ao amigo Vanderlei Balbino, por aprendermos juntos e pela amizade construída neste tempo de vida, estudo e pesquisa.

À Alrelena Barbosa, pelo carinho, trabalho, confiança e encorajamento constantes...

Ao querido Wilson Franco, por nossa história, pelo profundo amor e apoio em todas as horas, nestes mais de 20 anos de amizade, o que foi decisivo para construção e finalização desta Tese.

À Marielza, pela parceria, amor, cumplicidade, ação maternal suplementar, que garantiu conforto físico e afetivo às minhas "Anas" (Juliana, Giovana, Jordana e Mariana) nas minhas ausências – tanto quando estive ausente em viagens, quanto ausente em casa, momentos em que, afundada nos livros e estudos, pouco contribuía para o funcionamento da casa e suporte à família –, o que fez de maneira inteira e dedicada, escrevendo conosco dos melhores capítulos de nossas vidas (incluindo também sua família maravilhosa que se tornou parte da nossa!).

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, aqui representados por Maria Amélia Almeida, Enicéia Mendes, Kátia Caiado e Cristina Hayashi, por todos os conhecimentos e experiências vivenciados ao longo do curso.

À Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, minha orientadora, minha gratidão pelo incentivo, partilha de conhecimentos, por acreditar no projeto e pelas broncas (pelas passagens que comprou para eu voltar da lua), por confiar no meu trabalho e determinação, por acreditar em mim até o fim.

À Valdemir Miotello, com quem tive o prazer de conviver, aprender e ampliar meus horizontes teóricos e vivenciais... por me acolher no GeGe (Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso), por provocar inquietações, pelas oportunidades de diálogos com e sobre Bakhtin. Mas, principalmente, por "não desistir de mim nunca", isso fez toda diferença nos momentos de dificuldades.

Às Professoras Ana Lodi, Celeste Kelman e Carolina Costa (membros da minha banca), por seus conhecimentos, críticas e contribuições, que foram de grande importância para o aprimoramento da Tese.

Ao GeGe, pelo acolhimento, pela alegria de fazer parte deste grupo, pelos encontros na árvore, pela escuta, pelas rodas de conversas bakhtinianas e pelos laços de amizade que tecemos, e que se mantiveram, mesmo com a distância.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, por cada reunião, momentos de aprendizados, discussões e amizades construídas.

Aos Pesquisadores que atuam na área, que articularam conosco a construção dos caminhos que nos levaram ao encontro com nossos sujeitos, além de leituras importantes para nossas reflexões e achados da Tese.

Aos Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, participantes da pesquisa, pela disponibilidade e confiança de compartilharem suas experiências, expectativas, frustrações, anseios e sentimentos sobre o que fazem nas escolas em que atuam. Aprendi muito e fui profundamente tocada por suas narrativas. Foi (n)destes encontros que se fez este trabalho.

Aos Profissionais que trabalham na área da Educação Especial, pois me ensinam e me fazem ver a importância não apenas de trabalhar e acreditar, mas de persistir na busca de soluções, de novas ideias e de manter vivas as inquietações, visto que é isto que nos faz caminhar.

Ao Grupo Educacional Ipiranga e suas Equipes, pela oportunidade de continuar minha formação, por garantir todas as condições para que eu desse este passo, de alçar este voo longe de casa, nas melhores condições possíveis.

Por fim, me vejo envolta pelos sentimentos e sensações despertados por estas memórias, que revogaram o passado-vivido, enquanto o presente mostra a necessidade de dar limites ao trabalho, e ao mesmo tempo faz pensar em



incompletude – essa experiência atemporal me remete a expectativas de futuro, aos novos horizontes que findar o doutoramento desvela. E, em meio a isso, escolhi, para dar acabamento a este texto, palavras postas em nossas "Rodas de Conversas Bakhtinianas" e que traduzem bem as emoções deste instante: "Cada momento que vivo é conclusivo, e ao mesmo tempo inicial de uma nova vida"...

E que surjam muitos questionamentos, compreensões, diálogos, a partir desta Tese... novos projetos que caminhem para além do que fomos.

*Existe uma pessoa por trás de cada história que ouvimos, por trás de cada vizinho barulhento e colega de trabalho que se mete em problemas, pessoas por trás dos estranhos que se sentam conosco em bancos de ônibus e dividem o mesmo trânsito parado e olham perdidas pro mesmo céu, existem histórias por trás de cada estatística do jornal e das entrevistas casuais da tevê, dos ídolos e dos vilões, histórias que dormem e acordam com incertezas e receios, que tentam sobreviver nesse mundo que parece muito torto da maneira mais reta que conseguem. Existem tantas histórias que não sabemos por trás de cada pessoa que encontramos, histórias como as nossas, tão humanas, e o que fazer ao encontrá-las? Escutemo-las... E para além das teorias... Sejamos humanos.*

Erickson Sales

## RESUMO

O foco deste trabalho foi desvelar, nos discursos de Tradutores-Interpretes de Língua de Sinais (TILS), a compreensão e as concepções que eles têm acerca de seu papel no processo de formação do aluno surdo e da constituição de suas alteridades profissionais. Fundamentamos teoricamente nosso estudo na teoria enunciativo-discursiva da linguagem de Mikhail Bakhtin e, a partir desse referencial, definimos tanto os procedimentos metodológicos, quanto a organização e as discussões apresentadas nos resultados. Partimos do pressuposto de que compreender os sujeitos requer situá-los em sua realidade, no universo de relações no qual estão imersos, e que são determinantes a construção de significados e as relações e interações por eles estabelecidas, considerando, ainda, o papel ativo do pesquisador na construção dos dados. Participaram conosco, das entrevistas e interações, 27 TILS, atuantes em séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em escolas das redes públicas municipais de 8 (oito) estados brasileiros. As entrevistas foram gravadas, e fizemos, também, anotações de elementos contextuais, relevantes para a compreensão dos sujeitos e seus discursos. Criamos espaços de diálogo e reflexão acerca dos elementos que orientam as práticas sociais destes sujeitos em seus contextos profissionais e, partindo de discussões centradas nos conceitos de discurso, sujeito, dialogia e ideologia, apuramos nossa percepção sobre a construção dos sentidos e significados atribuídos pelos TILS às suas realidades materiais e universos relacionais, além da função dos discursos nos modos como os sujeitos da pesquisa entendem seu papel e responsabilidades e olham para o lugar ocupado por eles nos cenários de desenvolvimento da escolarização de alunos surdos. Dentre nossas (in)conclusões, destacamos que os cenários locais indicam mudanças significativas em curso no que tange à escolaridade de alunos surdos e, principalmente, na relação com os TILS. A pluralidade de vínculos profissionais e de salários demonstrou que há muito a ser feito neste campo dos direitos e deveres. As situações indicadas pelos sujeitos apontaram também para a distância entre o que seria o ideal e o que é o real na implantação de projetos educacionais bilíngues. Vimos como indispensáveis a oferta de suporte ao corpo docente, assim como a necessidade dos TILS de se sentirem parte da equipe de ensino e desenvolverem relações de parceria com os professores. Vimos, também, que as realidades e singularidades vivenciadas pela atuação em ambientes escolares dificultam sobremaneira a estes profissionais definirem seus papéis, os limites de suas responsabilidades no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos. Finalmente, sobre formação, profissionalização e politização dos TILS, acreditamos que são aspectos a serem perseguidos constantemente, não apenas em sua dimensão individual, mas coletiva, considerando o entrelaçamento e os atravessamentos dos aspectos políticos, ideológicos, filosóficos, que os constituem no conjunto das suas identidades profissionais. Quanto aos desdobramentos desta pesquisa, visto que as perguntas feitas suscitaram muitas outras, acreditamos, principalmente, na importância e necessidade de se pensar sobre a formação de maneira profunda e conectada aos princípios da alteridade. E, ainda, esperamos que, após materializar dúvidas, conflitos, angústias e reflexões de TILS, este material possa servir, também, à formulação de novas e outros ideais e ideias de formação profissional para eles.

Palavras-Chave: Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais. Inclusão Educacional. Alunos Surdos. Diálogo. Alteridades Profissionais.

## ABSTRACT

The focus of this work was to watch, in the speeches of Interpreter Translators of the Language of Signs (TILS), the understanding and the conceptions that they have concerning your function in the process of the deaf student's formation and of the professional alterities constitution of them. We based our study theoretically in the enunciative-discursive language theory of Mikhail Bakhtin and, to leave of that referential, we defined the methodological procedures, as then organization and the discussions presented in the results. We left of the presupposition that to understand the subjects it is necessary to request to place them in your reality, in the universe of relationships in which they are submerged, and that are decisive the construction of meanings and the relationships and interactions for them established, considering, still, the researcher's active paper in the construction of the data. It participated with us, in the interviews and interactions, 27 TILS, located in series of the Fundamental Teaching II (6th to the 9th year), in schools of the municipal public nets of 8 (eight) Brazilian states. The interviews were recorded, and we did, also, annotations of context elements, important for the understanding of the subjects and yours speeches. We created dialogue spaces and reflection concerning the elements that guide the social practices of these subjects in your professional contexts and, leaving of discussions centered in the speech concepts, subject, dialogy and ideology, we cleaned our perception on the construction of the senses and meanings attributed by the TILS to your material realities and related universes, besides the function of the speeches in the manners as the subject of the research understand your function and responsibilities and they look at the work place for them in the sceneries of development of the deaf students' schooling. Among ours (in) conclusions, detached that the local sceneries indicate significant changes in course in what plays to the deaf students' education and, mainly, in the relationship with the TILS. The plurality of professional entails and of wages it demonstrated that there is a lot to be done in this field of the rights and duties. The suitable situations for the subjects also appeared for the distance among what it would be the ideal and what is the Real in the implantation of bilingual educational projects. We saw as indispensable the support offer to the faculty, as well as the need of the TILS of if they feel part of the teaching team and they develop partnership relationships with the teachers. We saw, also, that the realities and singularities lived by the performance in school atmospheres they hinder these professionals excessively to define your roles, the limits of your responsibilities in the teaching process and of the deaf students' learning. Finally, on formation, professionalization and politization of the TILS, we believed that are aspects they be constantly pursued her, not just in your dimension individual, but collective, considering the interlacement and the crossings of the aspects political, ideological, philosophical, that constitute them in the group of your professional identities. With relationship to the unfoldings of this research, because the done questions raised many other, we believed, mainly, in the importance and need to think on her the formation in a deep and connected way to the beginnings of the alterity. And, still, we waited that, after materializing doubts, conflicts, anguishes and reflections of TILS, this material can serve, also, to the formulation of new and others idealize and ideas of professional formation for them.

Key-words: Translator-interpreters of Language of Signs. Educational inclusion. Deaf students. Dialogue. professional alterities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situando a pesquisa .....	62
Figura 2 – TILS participantes do Estado do Rio de Janeiro .....	63
Figura 3 – TILS participantes do Estado de Santa Catarina .....	64
Figura 4 – TILS participantes do Distrito Federal .....	64
Figura 5 – TILS participantes do Ceará .....	65
Figura 6 – TILS participantes do Estado do Acre .....	65
Figura 7 – TILS participantes do Estado de São Paulo .....	66
Figura 8 – TILS participantes do Estado do Mato Grosso do Sul .....	67
Figura 9 – TILS participantes do Estado do Rio Grande do Sul .....	67
Figura 10 – Distribuição dos sujeitos por gênero . .....	69
Figura 11 – Dados de Gurgel (2010) sobre Formação Inicial TILS atuantes no Ensino Superior .....	75
Figura 12 – Dados sobre formação - Graduação .....	75
Figura 13 – Distribuição sujeitos em relação a cursos de Pós-Graduação .....	76
Figura 14 – Distribuição sujeitos em relação a área dos cursos de Pós-Graduação .....	78
Figura 15 – Locais de aquisição - iniciação em Libras .....	82
Figura 16 – Distribuição sujeitos em relação a situação funcional .....	111
Figura 17 – Distribuição dos sujeitos por área de formação inicial .....	185

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Grade de Transcrição/Fernandes .....	48
Tabela 02 – Os Sujeitos da pesquisa - formação e iniciação em Libras .....	58
Tabela 03 – Sobre a experiência em ambientes escolares, Prolibras e vinculação dos sujeitos .....	59
Tabela 04 – Sobre os Sujeitos com dois cursos de Pós-Graduação na área de atuação .....	77
Tabela 05 – Sobre a situação funcional e vinculação dos sujeitos .....	112
Tabela 06 – Sobre os Sujeitos com dois cursos de Graduação .....	186

## LISTA DE SIGLAS

ACATILS – Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais

CAS – Centro de Apoio ao Surdo

CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos

IE – Intérprete Educacional

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L<sup>1</sup> – Primeira Língua para o sujeito surdo na perspectiva bilíngue - Língua de Sinais

L<sup>2</sup> – Segunda Língua para o sujeito surdo na perspectiva bilíngue - Língua Portuguesa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

PROLIBRAS – Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais e em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMESP – Centro responsável pela Educação e Reabilitação de Cegos, Surdos e Portadores de Deficiência Física

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS – Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – O FIO DA MEADA .....</b>	<b>16</b>
Os fios ideológicos que conduziram o “ir e vir” dos pontos e dos “nós” no tecer da pesquisa .....	17
Caminhando se fez o caminho: passos na e para a construção da pesquisa .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
1.1 ENUNCIANDO A PESQUISA .....	25
1.2 TRAÇADO SINGULAR NA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA .....	30
<b>1.2.1 Discurso e Enunciado : Lugares de buscas e encontros .....</b>	<b>31</b>
<b>1.2.2 Pesquisadores e Pesquisados: juntos e em relação .....</b>	<b>34</b>
1.3 O <i>OUTRO</i> NO UM: O SUJEITO EM BAKHTIN .....	43
1.4 NO ENCONTRO A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: ENTRE-VISTAS .....	48
<b>CAPÍTULO 2 – CONDIÇÕES CONCRETAS DE INTERAÇÃO VERBAL .....</b>	<b>54</b>
2.1 SUJEITOS ENUNCIADORES E SEUS CONTEXTOS DIALÓGICOS .....	54
2.2 "RETRATO FALADO": OS SUJEITOS .....	57
<b>2.2.1 Paragens .....</b>	<b>63</b>
2.3 REALIDADES: IMAGENS, REFLEXOS E REFRAÇÕES NA COTIDIANIDADE .....	68
2.4 ESCOLA INCLUSIVA. ESCOLA INCLUSIVA? – O LUGAR DOS TILS NO PROCESSO EDUCACIONAL BILÍNGUE PARA SURDOS .....	92
<b>2.4.1 Excluir/Incluir: para além da antonímia, são questões de (des)valorização e (in)diferentes modos de relacionar-se com o <i>Outro</i> .....</b>	<b>94</b>
<b>2.4.2 Alunos Surdos e projetos inclusivos bilíngues no campo dos embates sociais e ideológicos da identidade e da diferença .....</b>	<b>101</b>



2..5 ESCOLAS REGULARES: LUGARES E CONDIÇÕES CONCRETAS DE ATUAÇÃO DOS TILS .....	106
---	-----

**CAPÍTULO 3 – ATOS DA FALA E SUA DIMENSÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA .....** 121

3.1 PROFISSÃO TILS: O SER EM ACONTECIMENTO .....	123
--	-----

<b>3.1.1 O Ser como experiência construída em intimas relações com sujeitos surdos .....</b>	<b>138</b>
--	------------

<b>3.1.2 A importância de construir relações de parceria com a equipe escolar, como condição ao desenvolvimento do seu trabalho .....</b>	<b>150</b>
---	------------

<b>3.1.3 A consciência sobre o seu papel e a importância do seu ato responsável para a conquista do seu espaço nas (rel)ações profissionais .....</b>	<b>155</b>
---	------------

3.2 TILS EDUCACIONAL: DILEMAS PARA A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES E LIMITES PARA A ATU(AÇÃO) PEDAGÓGICA .....	163
---	-----

**À GUIA DE CONCLUSÕES, NOSSAS PALAVRAS A ESPERA DE PALAVRAS OUTRAS .....** 189

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>198</b>
--------------------------	------------

ANEXOS .....	214
--------------	-----

APÊNDICES .....	216
-----------------	-----

# **I**NTRODUÇÃO

## **O FIO DA MEADA**

*Começar pelo princípio, como se esse princípio fosse a ponta sempre visível de um fio mal enrolado que bastasse puxar e ir puxando até chegarmos à outra ponta, a do fim, e como se, entre a primeira e a segunda, tivéssemos tido nas mãos uma linha lisa e contínua em que não havia sido preciso desfazer nós nem desenredar estrangulamentos, coisa impossível de acontecer na vida dos romanos e, se uma outra frase de efeito é permitida, nos romanos da vida.*

José Saramago

Pela beleza estética e pela empatia, as palavras de José Saramago delinearão o horizonte de possibilidades do processo de construção e reflexões sobre os dados da pesquisa e, principalmente, para os primeiros planos de como chegar à outra ponta, a do fim.

Começar pelo princípio... puxar e ir puxando... chegar a outra ponta sem ter que desatar nós... como bem disse Saramago, esta não é a realidade da vida dos romanos, tão pouco dos romanos da vida, o que torna impossível escapar dos nós e emaranhados dos romanos da pesquisa e de sua escrita. Ora as ideias, ora as palavras, se revezando, embarçando e entrelaçando, me levavam a ir e voltar, em maratonas incansáveis frente ao computador.

Como num romance, as leituras, os diálogos com os sujeitos, nossa procura por uma *palavra outra*, foram se entrelaçando e me levando a novas inquietações, além das que nutriram meu interesse em conhecer Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais que atuam em séries do Ensino Fundamental das várias regiões do Brasil.

A cada volta destes tantos e diversos fios ideológicos, novos enlaces foram se dando e me provocando a mudar, uma coisa aqui e outras mais ali, para

que, agora, aqueles que lerem esta pesquisa sintam que têm em suas mãos não uma linha lisa do meu pensamento, mas provocante, que possa levá-los, também, a mexer em seus romances – enredando novas possibilidades para a compreensão do dito e do vivido, que geraram esta tese.

### **Os fios ideológicos que conduziram o “ir e vir” dos pontos e dos “nós” no tecer da pesquisa**

*O exercício de escrita de um texto pode ser comparado com o trabalho de um artesão. Nossas leituras discussões e experiências compõem um emaranhado de fios, cada qual com seu tamanho, tipo e cor, mas que se misturam, se confundem e se entrelaçam. Escrever um texto é atar alguns nós, desfazer outros, formando aos poucos uma rede que é tecida a partir do lugar que eu ocupo historicamente e das diversas vozes dos outros que me constituem.*

Mariana Henrichs Ribeiro

É importante dizer que minha trajetória de vida se constituiu nas buscas e respostas empreendidas diante de tudo o que me foi falado e que tive oportunidade de vivenciar, o que se replica na construção desta pesquisa, que implicou, em muitos momentos, em minha (des)construção – mudanças de pele – que possibilitou ver-me em novas dimensões – novas dimensões de mim, do meu saber e do meu não saber (que é a maior parte de mim, posto que é ilimitado!).

Atualmente, portanto, encontro-me em um momento diferente de quando iniciei o Doutorado, das formas como significava e discutia as questões da educação de surdos e minha própria experiência nesta área – quando coordenei um programa de formação docente que graduou 65 professores surdos em diversas licenciaturas, oportunidade que me possibilitou compartilhar com os diversos sujeitos deste cenário as dúvidas, as dificuldades, as possibilidades vivenciadas com cada um de nós, gestores, professores, alunos surdos e ouvintes, Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais.

Minhas inquietações eram pedagógicas; referiam-se às práticas dos Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais ou, ainda, em como administrar situações ocorridas nas salas de aula, entre professores, alunos (surdos e ouvintes) e/ou TILS, sem que estas questões estivessem situadas no campo ideológico ou

(d)entre o território tenso em que se circunscrevem as relações entre língua, cultura e sociedade.

Hoje, longe de assumir uma postura neutra, estou entrelaçada aos vários fios ideológicos que enredaram esta pesquisa. Cada ponto de reflexão, dentre tantos importantes, pertinentes e/ou possíveis à construção do problema, a visão sobre a surdez e as problemáticas da educação de surdos, os Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais<sup>1</sup>, cada personagem e seus papéis..., foi uma escolha.

Cada escolha carregou consigo e coloca em circulação meus referenciais, tanto os de natureza volitivo-valorativa, quanto axiológica, e dão sustentação ao meu pensar-agir no mundo.

Neste sentido, é importante dizer que o universo de questões discutido na tese é fortemente determinado pelo reconhecimento de que a língua(gem) e os modos de circulação da palavra, ou seja, o que é dito sobre o surdo e para o surdo, é constitutivo dos modos de lidar com ele. A palavra dita pelos diversos setores sociais em relação à surdez e dirigida aos surdos termina narrando concepções de surdez e dos seus sujeitos que, nas práticas cotidianas marcadas pela linguagem, definem, conforme dito anteriormente, os modos de lidar e viver com eles, assim como seu lugar no meio social.

Estas e outras convicções em devir se constituíram, como eu mesma enquanto pesquisadora, em processos dialógicos, em relações construídas em diálogos com proposições de Bakhtin e de outros pesquisadores, que fazem parte deste estudo, como Augusto Ponzio, Suzan Petrilli, Wanderlei Geraldi, Maria Tereza de Freitas, Sônia Kramer, Marília Amorim, Solange Jobim e Souza, Valdemir Miotello, com quem tive a oportunidade de ampliar meu universo de significações e sentidos construídos a partir dos textos bakhtinianos, além de Ana Lodi, Celeste Kelman, Patricia Tuxi, Socorro Lima, interessados no campo da surdez e da constituição de TILS.

Estão entremeadas ao texto, também, reflexões nascidas nas interações e interlocuções com os companheiros de leituras e discussões do GeGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso e do nosso Grupo de Estudos e

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos fiz a opção de não utilizar a sigla por uma questão de que o nome por extenso garantiria maior ênfase a argumentação.

Pesquisas sobre Surdez e Abordagem Bilíngue; com os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, ao qual estou vinculada; com minha orientadora Cristina Lacerda e com outros sujeitos que enredaram comigo as tramas de palavras e ideias que estão, direta e indiretamente, em circulação em todo este trabalho.

Esses diálogos foram corroborando as preocupações e inquietações que mobilizaram a construção do projeto e a definição dos seus focos. Antes, porém, de prosseguir, é importante pontuar que apenas esta parte introdutória foi escrita em primeira pessoa, dada a “pessoalidade” de seu conteúdo, mas, deste ponto em diante, o texto está em primeira pessoa do plural, pois, bakhtinianamente situada, sou convicta de que todo enunciado é dialógico e todo discurso é atravessado por palavras de *Outros*.

Deste modo, o deslocamento para primeira pessoa do plural é um meio de reconhecer e valorizar as várias vozes que ajudaram a compor esta tese, o que não implica dizer que se trata de um processo harmonioso, pois a escrita, por sua natureza ideológica e também dialógica, nasce com o propósito de ser um espaço de encontro e tensão, de diálogo com palavras outras, com as vozes sociais que compõem o universo de debates em jogo.

### **Caminhando se fez o caminho: primeiros passos na e para a construção da pesquisa**

Considerando a amplitude e a complexidade que enredam a área de conhecimentos voltada à inclusão e à educação de surdos – suas diversas nuances, seus sujeitos –, o primeiro passo dado foi definir para qual horizonte dirigir o olhar e quais contornos orientariam a caminhada.

Vários encontros e ponderações foram postos, até que orientanda e orientadora definíssemos os objetivos a serem buscados, os parâmetros de abrangência e os critérios a serem adotados para a definição do universo e o desenrolar da pesquisa de campo.

Em primeira instância, ficou ajustado que teríamos como eixo o diálogo com Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais que atuam no Ensino Fundamental II. De modo mais específico, nosso objetivo foi desvelar, nos discursos de

Tradutores-Interpretes da Língua de Sinais (TILS), a compreensão e as concepções que eles têm acerca de seu papel no processo de formação do aluno surdo e da constituição de suas alteridades profissionais.

Neste sentido, vale ressaltar que os modos de constituição desses sujeitos trazem para discussão questões da língua(gem) e produção de sentidos que, encaminhadas pela abordagem enunciativo-discursiva, estão fundamentadas, essencialmente, em Bakhtin e autores contemporâneos que dão sequência aos estudos e inquietações deste pensador. E, nas suas especificidades, pesquisadores da área da surdez e educação inclusiva na perspectiva bilíngue para surdos, fundantes para nossas reflexões neste campo de conhecimentos.

Para efeito de organização das ideias e argumentações, partimos de discussões centradas nos conceitos de dialogia, ideologia e alteridade, para apurar nosso olhar e nossa percepção, primeiro, sobre como as imagens projetadas pelo olhar do *Outro* incidem na constituição das alteridades dos TILS e, em seguida, como afetam a construção dos sentidos e significados atribuídos por eles às suas realidades materiais e universos relacionais.

Diante isso, assumimos, como fio condutor de nossas reflexões, as questões expostas a seguir:

- Considerando a pesquisa um espaço para que os TILS digam de si, com o contexto social e educacional nos quais atuam – Quem é esse *Outro* de nossos estudos e investigações?;
- A partir da compreensão de que as construções discursivas exteriorizam os modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e a vida de cada sujeito – Como as imagens projetadas pelo olhar do *Outro* e os diferentes modos de relação entre os TILS e os demais sujeitos deste processo incidem na construção de suas identidades profissionais e na compreensão de qual seja “seu papel” dentro do processo educacional de alunos surdos?

No que tange à busca e à escolha dos sujeitos, nosso interesse foi encontrar com TILS que atuassem nas séries do Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. ano), em escolas públicas das redes regulares de ensino, nas quais o trabalho desenvolvido estivesse orientado na perspectiva de educação inclusiva bilíngue para surdos.

Diante desse contexto, mobilizamos, via internet, uma rede de relações – pesquisadores e profissionais que atuam na área da escolarização de alunos surdos – para que pudéssemos obter indicações de profissionais com este perfil. Inicialmente, a proposta era desenvolver um estudo que fundamentasse uma observação mais ampla sobre os TILS no Brasil, que contasse com sujeitos de, pelo menos, um Estado de cada região.

Os primeiros e-mails foram encaminhados em setembro de 2011. A partir de então, foram 12 meses, até que completássemos o “circuito de entrevistas” e, conseqüentemente, o ambiente de demarcação formal do estudo e moldura para a investigação. E os contatos virtuais que nos levaram aos participantes (mensagens de email que falavam dos objetivos da pesquisa, dirimiam dúvidas e promoviam ajustes de locais e datas das entrevistas), ao final, desencadearam uma espécie de interação e mediação que contribuíram bastante para que pudéssemos superar o formalismo, e, no dia da entrevista, o encontro tivesse um clima espontâneo que permitisse o contato descontraído, mas que, ao mesmo tempo, viabilizasse a busca por dados que fomentariam propriamente a pesquisa.

Ao final do processo de busca e indicações de TILS interessados em dialogar e contribuir com a pesquisa, alcançamos oito Estados, distribuídos nas cinco regiões do Brasil, e tivemos a oportunidade de conhecer 27 Tradutores-Intérpretes, conversar olhos nos olhos, sentindo, nesses produtivos encontros, um pouco de suas atmosferas.

A riqueza de suas histórias, a diversidade das trajetórias e das experiências compartilhadas com cada um – seus universos singulares – enriqueceram não somente a pesquisa, mas a nós, em nossos modos de ver, escutar, compreender a vida vivida – o saber e o não-saber, o ser e não-ser de cada um, na perspectiva exotópica e responsiva que nos cabe – na relação com o que nos inquieta, motiva e fez nascer a presente tese de doutoramento.

Em relação a metodologia/objetivos/matriz teórica, foi constituindo-se uma teia de interdependência, no percurso do trabalho, no qual um, praticamente, impunha-se ao *Outro*. Não tecemos a problematização para depois buscarmos uma matriz e referenciais teóricos que ajudassem a respondê-la. Portanto, pensar sobre o método foi, antes de tudo, pensar sobre quem somos; sobre quem são os sujeitos;

sobre a história e a realidade material de todos os envolvidos na pesquisa. Afinal, trata-se da escolha das “lentes”, dos matizes que usamos para ver e compreender ativamente a realidade concreta com a qual interagimos e nos relacionamos. Nesse sentido, segundo Freitas,

as teorias são parte da realidade social e ao mesmo tempo interferem sobre a mesma. Elas refletem e refratam essa realidade. As teorias são organizadas a partir de textos, de uma linguagem que reflete e refrata o mundo. Portanto, elas não só descrevem o mundo mas constroem, na dinâmica da história, diversas formas de nele intervirem. Todo o conhecimento produzido nas ciências humanas tem seu ponto de partida e chegada nos processos da vida humana historicamente construídos. [...] a escolha de um referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador (2007, p.31-32).

Desse modo, ao mesmo tempo em que metodologia/objetivos/matriz teórica se misturavam, também se completavam, ou seja, cada momento compartilhado com os participantes da pesquisa, para além do que foi vivido, se configurou como elemento para a percepção das condições de trabalho, das reflexões sobre a formação, sobre as experiências, desencadeando um ir-e-vir, que impactava, desde a análise dos próprios objetivos, até a construção do corpo da pesquisa, fazendo parte da teia de significações que constitui o trabalho desenvolvido.

Fundamentada, principalmente, em Mikhail Bakhtin e sua teoria enunciativo-discursiva de estudos e compreensão da linguagem, por questões teóricas, filosóficas e ideológicas, partimos do pressuposto de que, para compreendermos os sujeitos, não podemos retirá-los de seu contexto, o que implica o universo de relações no qual estão imersos, e que são determinantes à construção de significados, às relações e interações por eles estabelecidas. Além do que, essa postura nos convoca, de modo privilegiado, à reflexão sobre o papel ativo do pesquisador na construção dos dados, de seus significados e sentidos.

No mais, o diálogo com cada autor constituiu a base teórica que, muito mais que referenciar e fundamentar nossas contra-palavras diante dos dizeres de nossos sujeitos, foi base para que sujeitos e dados fossem compreendidos como o foram.



Em parceria com a orientadora e com outros interlocutores, dialogamos, discutimos, num processo dialógico que tornou possível este trabalho. Portanto, vivenciamos um processo similar ao comentado por Amorim:

Acontece que, aqui, os diálogos [...] dão aos diferentes autores consultados toda a força dos verdadeiros interlocutores. São personagens e enquanto tal, participam, cada um a seu modo, do longo debate que essa obra constitui. Os autores tomam a palavra, interrompem a locutora, como autênticas segundas pessoas verbais, isto é, como autênticos tu (2001, p.229).

E mais, na perspectiva da alteridade, percebemos a importância dessas interlocuções e o papel destes autores no processo de constituição, da atualização de ser pesquisador(a), em sendo, interlocutor(a), dialogando com cada Tradutor-Intérprete.

Como sujeitos de discurso, estabelecemos diferentes relações com as questões enunciadas, ora de acolhimento, ora de oposição, indiferença, resistência, ou ainda de complexa ambiguidade, o que caracteriza o processo de produção de conhecimentos como um movimento de tensão permanente entre a pluralidade de sentidos – coletivos/singulares – já instituídos, além de outros, posto que cada discurso, visto como acontecimento, é um campo fértil em que sentidos outros podem ser produzidos (BAKHTIN, 2000).

Finalmente, considerando as inquietações que suscitaram a elaboração desta pesquisa e outras que emergiram ao longo dos contatos e diálogos com os TILS, a distribuição dos capítulos se apresenta conforme comentamos na sequência.

O Capítulo 1, *Os caminhos de investigação*, traz a fundamentação teórica e a construção do percurso metodológico empreendido, além de situar a ação da pesquisadora, a compreensão de sujeito adotada na pesquisa, e aborda, também, o processo de escolha dos sujeitos participantes. Conceitualmente, o capítulo tem como bases discurso e enunciado, conceitos indispensáveis para assentar teoricamente nossa perspectiva ao tratarmos do nosso “objeto” de estudo, dos princípios utilizados nas entrevistas e de como se deu a construção dos dados.

O Capítulo 2, *Condições concretas de interação verbal*, está centrado nos sujeitos participantes da pesquisa, situando-os – e a própria pesquisa – no

tempo e no espaço sócio-histórico aos quais pertencem, sob o prisma das experiências vivenciadas, dos modos de aquisição da Libras e das relações com as realidades nas quais atuam profissionalmente. Este capítulo tem como foco compreender a significação atribuída pelos TILS a estes contextos e como as imagens projetadas pelo olhar do *Outro* incidem sobre a constituição destes sujeitos e sobre seus modos de ver e significar “seu papel”, dentro do processo educacional de alunos surdos.

O Capítulo 3, *Os atos de fala e sua dimensão enunciativo-discursiva*, tem como eixo reflexões sobre o “Ser e o Fazer” como espaços (“arenas”) de lutas por sentidos, em como os sujeitos significam as demandas específicas da atuação em contextos escolares e as relações vivenciadas neste processo. E, ainda, o papel dos discursos na construção de suas alteridades profissionais, considerando os modos como eles entendem “seu papel” – suas responsabilidades – e como olham para o lugar ocupado por eles nos cenários de desenvolvimento da escolarização de alunos surdos em escolas públicas das redes regulares de ensino.

No fechamento do texto, *À guisa de conclusões, nossas palavras à espera de palavras outras*, sem a pretensão de encontrar ou construir verdades, compartilhamos com cada leitor o acabamento possível aos cenários e experiências vividas em campo e em diálogos com os *Outros* desta pesquisa.

Como quem tece uma “colcha de retalhos”, fomos nos apropriando e dando diferentes arremates aos fragmentos de realidades trazidos para esta pesquisa, mas juntá-los não seria suficiente, precisaria dar-lhes inteireza nos seus “novos” significados, de maneira que pudessem representar algo para as escolas, para os TILS, para os alunos e para nós mesmas, como pessoa e como pesquisadora. Afinal, lançando mão das palavras de César Leite, “nunca chegamos à realidade dos fatos, nunca temos em mãos a totalidade da história, mas fragmentos com os quais montamos nossas próprias narrativas” (2007, p.36).

# CAPÍTULO 1

## OS CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

*Bakhtin propõe uma epistemologia em pesquisa nas Ciências Humanas, na qual pesquisador e pesquisado são sujeitos ativos, prenes de perspectivas na produção de sentidos. [...] Meu encontro é com o outro na pesquisa e suas vozes repercutem sentidos diversos e visões diferentes de mundo que me lançam a sua compreensão. Nesse encontro, com o outro emerge a alteridade bahktiniana. Eu me constituo e me transformo com o outro nas interações com as palavras e os signos.*

Silvana Santos

Optamos por fundamentar teoricamente a pesquisa, centrando nossas reflexões e argumentações na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2010a), por acreditarmos que desse diálogo é possível pensar sobre os TILS – seus atos e atribuições em salas de aula do ensino regular – de modo privilegiado, vista a profundidade de seus estudos acerca dos fatos da língua na enunciação e no discurso.

Para Jobim e Souza (2001), Bakhtin propõe um modo diferente, e de vanguarda, para pensarmos *a* e *sobre* a linguagem e, principalmente, a compreende em sua natureza essencialmente dialógica e socioideológica.

Antes de adentrar mais profundamente em alguns dos princípios e conceitos trabalhados por Bakhtin (1990, 1993, 2000, 2004) e Bakhtin e Volochinov (2010), é importante falar sobre o que o instigava, e que nos levou a escolhê-lo.

Dentre várias motivações, uma das mais significativas foi sua proposição de repensar as ciências humanas, os modos de ver a relação com o *Outro*, possibilitando a revalorização do homem em sua própria humanidade e, com isso, modificar os processos de construção de conhecimentos na área.

Ademais, é importante destacar um ponto fulcral, que o coloca como principal teórico na condução das discussões feitas por nós no trabalho, o valor

fundamental da língua(gem) e o lugar que ela deve ocupar no âmbito das pesquisas na área das ciências humanas.

A teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e Volochinov (2010) oferece recursos importantes para a compreensão da linguagem em sua natureza enunciativa e social, a qual tem por base a interação verbal e o enunciado.

### 1.1 ENUNCIANDO A PESQUISA

As escolhas empreendidas ao longo do traçado metodológico tiveram como premissa a compreensão dos “sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p.22), além do reconhecimento de que as especificidades do nosso “objeto” requerem perspectivas teóricas que possam abrangê-las, sem comprometimento nem de sua amplitude, nem de sua humanidade.

A perspectiva histórico-cultural traz um sujeito que é singular e que se constitui nas e pelas relações sociais, além de mostrar que a compreensão acontece em meio às inter-relações entre pesquisador/pesquisado – num movimento interlocutivo constituído pelos textos criados e enunciados compartilhados (FREITAS, 2007). Nesse sentido, este percurso metodológico nos possibilitou o encontro com o *Outro*, visando a compreensão dos referenciais que orientam suas ações e enunciações.

Para mergulharmos profundamente na relação e na compreensão das questões metodológicas da pesquisa, nos apoiamos em Bakhtin (2010a) e Bakhtin e Volochinov (1926, 2010), que têm como base de seus estudos a relação concreta dos sujeitos de discurso.

Dentro de uma perspectiva dialógica, Bakhtin (2010a) e Bakhtin e Volochinov (2010) tratam sobre a necessidade da presença do *Outro* para que cada indivíduo desenvolva a si mesmo, num processo de encontro, *na* e *pela* palavra, no qual ambos são afetados e alterados mutuamente.

Essa perspectiva teórica traz em seu cerne mudanças que decorrem

em diferentes modos de proceder, desde os aspectos processuais até a ética das práticas de pesquisa na área das ciências humanas. Isto implica diretamente na postura do pesquisador – exige que cada procedimento, relações, interações empreendidas e compreensão ativa dos resultados deem concretude aos valores e concepções teórico-metodológicas.

Além disso, aponta para outras formas de pensar e construir conhecimento, que põe em relação e complementaridade elementos como a descrição, a explicação, dando ênfase à compreensão dos fenômenos a partir de seu processo histórico, no qual o particular é instância para compreensão da totalidade social.

Segundo Freitas, Bakhtin representa uma verdadeira ruptura epistemológica ao pensar “as ciências humanas para além do conhecimento objetivo, ampliando o conceito de ciência, concebendo e interpretando os fatos humanos numa forma outra que inclui as dimensões ética e estética” (1996, p.170).

Para Ponzio, Bakhtin se opunha “a reduzir a reação verbal a um fenômeno de caráter unicamente fisiológico, do qual se exclui o elemento sociológico” (2008, p.73). O teórico russo traz a linguagem como uma questão central, relacionando-a à compreensão do homem e da vida, considerando que as teorias não podem apenas descrever a realidade, mas interferem sobre ela e a constroem, num processo histórico, dinâmico e *continuum*.

Ao compreender e discutir a linguagem como elemento que constitui a subjetividade humana, Bakhtin (2010b) considera que a constituição de cada sujeito se dá na relação com o *Outro* e mediada pela linguagem. E, ao referir-se à pessoa humana, o faz dentro de uma concepção de indivíduo social, real e concreto, que se constitui singular nas e pelas relações socioculturais de seu grupo.

Esta inter-relação, homem-meio histórico e cultural, acontece por “modos de mediação” diversos, o que não implica que este seja um processo coercivo ou de imposição ideológica, mas de apropriação dos sujeitos dos valores e costumes culturais do grupo social ao qual pertencem.

Bakhtin (2010b) e Bakhtin e Volochinov (2010) desenvolveram seus estudos a partir da relação concreta dos sujeitos de discurso, dentro de uma perspectiva dialógica e que reconhece a necessidade da presença do *Outro* para

seu próprio desenvolvimento, num processo que se materializa na e pela linguagem e no qual todos os envolvidos – o que envolve tanto sujeitos, quanto a própria realidade – serão afetados e alterados mutuamente.

Sobre estes aspectos, Freitas sintetiza que

Não sendo coisa, nem fenômeno natural, o homem está sempre falando, criando textos. Não há possibilidades de chegar até o homem, sua vida, seu trabalho, sua luta, senão através dos textos sógnicos criados ou por criar (2003, p.7).

Na perspectiva bakhtiniana, os signos linguísticos existem, tão somente, em circulação e fazem emergir suas potencialidades, ou melhor, sua dialogicidade e ideologicidade, sem circunscrevê-los em um sistema fechado. Para Bakhtin, “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relação lógica e concreto-semântica, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria” (1997, p.184).

Do mesmo modo, a língua deve ser compreendida como viva e para além do verbal, envolvendo toda e qualquer manifestação advinda do homem e que, por sua interferência – num espaço enunciativo-discursivo –, constitui-se linguagem, enunciado, texto (BAKHTIN, 2000).

Segundo Di Fanti,

todo texto tem sujeito, é enunciado, e aglutina o verbal e o extraverbal. Além disso, a constituição em texto é uma condição para haver objeto de estudo e de pensamento [...E apesar] de a linguagem não se restringir ao verbal nas noções desenvolvidas pelo Círculo bakhtiniano<sup>2</sup>, é dada relevância à palavra como fenômeno ideológico por excelência, isto é, estar sempre orientada socialmente para um interlocutor real ou virtual. Nessa perspectiva, a palavra aglutina o verbal e o não verbal e constitui-se como enunciado, pois recebe acento de valor. Então, se, de um lado, a palavra vive sob o signo da alteridade ao ser inscrita avaliativamente, de outro, toda

---

<sup>2</sup> Dentro de uma concepção existencial – histórica, política e social –, interessa destacar que Bakhtin nasceu na Rússia, de família com condições financeiras favoráveis, o que oportunizou uma formação intelectual e cultural de refinada erudição. Tornou-se bastante conhecido, não apenas por suas obras, mas por tê-las empreendido em meio a intensos e profundos debates com um seleto grupo de intelectuais russos, que se reuniam para discutir filosófica e politicamente as questões sociais e culturais em voga pela Revolução Russa e sua degeneração ocasionada pela ditadura de Stalin, como Matvei Isaevich Kaga, Pavel Nikolaevich Medvedev, Valentin Nikolaevich Voloshinov e outros. Eles compunham o chamado Círculo de Bakhtin (CLARK; HOLQUIST, 2004).

manifestação humana, ao possuir acento avaliativo, também se inscreve como enunciado, como linguagem (2003, p.100).

Bakhtin e Volochinov (2010) apontam que toda compreensão da palavra deve perpassar pelo reconhecimento do que sua natureza essencialmente significa e que tem suas relações complexificadas, ao evocar o ato dialógico. Portanto, a relação *Eu/Outro* se materializa na língua(gem). Nesta perspectiva, vemos com mais clareza, o enunciado como uma unidade real, concreta e complexa da comunicação verbal. Sobre isso, Di Fanti aponta:

O signo bakhtiniano constitui-se como uma atitude responsiva ativa de um determinado sujeito em relação a algo e, para ser compreendido, exige também uma atitude dialógica de um outro sujeito, o qual produz signos, num exercício de aproximação entre o signo em observação e outros já conhecidos (2003, p.101).

Considerando o signo como ideológico – visto que incorpora os índices sociais de valor, em voga nas situações concretas de enunciação –, Bakhtin e Volochinov (2010) ampliam a concepção de signo para signo linguístico, deixando de ser, estritamente, linguístico para tornar-se linguístico, ideológico e dialógico, e possibilita uma nova relação destes com o sistema linguístico em si. Assim, podemos dizer que Bakhtin (2010a), em seu trabalho individual e em sua obra com Volochinov (2010), foi, fundamentalmente, ousado, em sua *teoria enunciativo-discursiva*, ao designar a linguagem como atividade, que se estabelece em conjuntos concretos (atos), nos quais o signo se forma e se funda ideológica e dialogicamente.

Bakhtin e Volochinov (2010) nos possibilitam uma percepção ampliada do sistema linguístico, mostrando-nos sua dimensão dialógica, o que o inscreve como um *sistema enunciativo-discursivo*, posto que se constitui de uma complexa rede de enunciados relacionados de forma dialógico-discursiva. Neste sentido, Di Fanti (2003), apoiado nas ideias de Bakhtin, afirma que

o enunciado configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico,

dialógico, único, irrepitível e instaura-se diferentemente em cada interação (2003, p.100).

Isto implica entender que a língua(gem), em sua natureza dialógica, não pode ser compreendida de modo apartado da sociedade, ou melhor, como algo exterior. E que o funcionamento do discurso se dá de modo enraizado às situações (coerções) enunciativas, que podem ser de natureza social, histórica ou situacional, mas que, de toda forma, orientam concretamente os sujeitos em suas construções discursivas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

Segundo Bakhtin,

a ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação etc.) (2010a, p.319).

Para compreender essa proposição do autor, é necessário reconhecer que “somos palavras” e que o processo investigativo deve ocorrer como um diálogo, o que requer a compreensão de importantes conceitos bakhtinianos, tais como: palavra, diálogo, interação verbal, enunciado/enunciação, alteridade, autoria, entre outros, tratados no decorrer do presente trabalho.

## 1.2 TRAÇADO SINGULAR NA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA

Ancorados teoricamente no viés bakhtiniano, trazemos neste e nos próximos itens deste capítulo alguns conceitos e referenciais considerados fundamentais para a construção do traçado metodológico empreendido na pesquisa.

Considerando o objetivo proposto na pesquisa, e que o “homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)” (BAKHTIN, 2000, p.312), fazemos, a seguir, algumas afirmações e discussões sobre discurso, enunciado e enunciação, na expectativa de tornar mais claros os contornos do nosso “objeto de estudo”<sup>3</sup>, o que deve contribuir,

---

<sup>3</sup> O uso do termo "objeto de estudo", ainda que pareça questionável, no caso desta pesquisa, não implica reificação dos sujeitos. Pelo contrário, serve apenas para referenciar, ou melhor, delimitar que o que nos interessam são as falas dos sujeitos envolvidos, posto que é por meio da fala, expressa nas relações sociais, que os sujeitos exprimem a si mesmos.



ainda, para a compreensão da escolha da entrevista dialógica como instrumento à produção dos dados; do modo de transcrição e do processo de “escolha dos sujeitos”.

### 1.2.1 Discurso e Enunciado: Lugares de buscas e encontros

*A verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.*

Mikhail Bakhtin

A partir da epígrafe, que já antecipa as discussões a serem feitas aqui, vemos que, para além do estudo de textos ou fragmentos de textos, nossa pesquisa traz para o debate os enunciados que compõem o discurso. No nosso caso, é o discurso-resposta dos TILS, que, na sua realidade material-concreta, atuam em salas do Ensino Fundamental, de redes regulares de ensino espalhadas em alguns Estados do Brasil.

Considerando nossa base teórica bakhtiniana, cabe destacar em primeira instância, que, segundo Bakhtin e Volochinov, “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social” (2010, p.72), e, ainda, que

a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (*idem*, p.73).

Apesar das dificuldades de encontrar conceitos lineares em Bakhtin, nosso intuito é deixar claro quais os pressupostos utilizados para nossa compreensão da pesquisa e seus elementos. Deste modo, começamos pela discussão sobre discurso.

Na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, o autor, ao tratar do seu “objeto de estudo”, afirma que o discurso é “a língua em sua integridade concreta e

viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997, p.181). E, antes de adentrarmos nas questões do enunciado/enunciação, cabe destacar que, apesar da aparente aproximação conceitual entre discurso e enunciado, para Bakhtin,

[a] indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e dessa forma não pode existir (2010a, p.274).

Neste sentido, o discurso abrange os valores e conhecimentos dos indivíduos, enquanto sujeitos sociais. Tais valores e conhecimentos só se manifestam por meio de enunciados, ou seja, o discurso se refere, de fato, àquilo que foi dito num processo de enunciação real-concreta.

O discurso se constitui não apenas do próprio objeto, dos enunciados, em si – numa perspectiva de imanência. Ele é fruto das relações sócio-históricas, das situações concretas de produção/recepção e, ainda, das esferas de comunicação discursivas, nuances apreciativas e valorativas dos sujeitos envolvidos. Ou seja, discurso e enunciado se materializam de modo interligado e interdependente (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

Em relação ao enunciado, Bakhtin e Volochinov (2010) apontam que devemos compreendê-lo como um elemento de comunicação, que tem/mantém relação indissociável com a vida. A enunciação concreta se dá na realização exterior da atividade mental direcionada a uma orientação social mais ampla e, ainda, à interação com interlocutores concretos. Segundo os autores, "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor" (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p.116).

O Enunciado se constitui a partir da fala que, em uma situação discursiva, representa a intenção do falante. Neste sentido, a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. E o centro organizador de toda enunciação é exterior – está situado no

meio social que envolve o indivíduo.

Considerando que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, é nele que se expressa a materialidade linguística, e, como tal, poderia ser repetido em situações comunicativas diversas. Porém, cada enunciado é único e irrepetível, visto que, ao ser repetido, a situação de enunciação (momento histórico) será outra, bem como o sentido a ser atribuído (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

De acordo com Bakhtin e Volochinov,

uma significação unitária, é propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. [...] O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (2010, p.131).

Esses elementos são discutidos pelo Círculo de Bakhtin como integrados e inseparáveis, os quais constituem os atos humanos. Desta forma, os sujeitos são considerados de modo situado social, histórica e concretamente.

Outro aspecto fundamental do enunciado é que sempre responde a outro enunciado, além de suscitar respostas, dando origem a novos enunciados que surgem, um em função do *Outro* (interlocutores) e assim por diante. Tanto que, para Bakhtin,

enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (2010a, p.297).

A enunciação concreta, quando materializada, não tem um fim em si mesma, ela provoca resposta, ainda que seja o silêncio, posto que, na perspectiva bakhtiniana, o silêncio é resposta. Em função disto, cabe tratar também da interação verbal, que constitui a realidade fundamental da língua e remete à linguagem em seu uso social. Para Bakhtin e Volochinov, a interação verbal é a essência da

compreensão da linguagem – convoca o *Eu* e o *Outro* à “Inter-Ação”. Segundo os autores, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p.117).

E, considerando que os textos são pontos de interseção de muitos diálogos e que são sempre povoados por muitas vozes, cada texto é um diálogo infinito, diálogo com outros textos.

No caso da nossa pesquisa, nosso diálogo com os TILS se deu com o propósito de desvelar nos seus discursos a compreensão e as concepções que eles têm acerca de seu papel no processo de formação do aluno surdo, sobre a sua própria formação e a constituição de suas alteridades profissionais.

### **1.2.2 Pesquisadores e Pesquisados: juntos e em relação**

*O próprio ato de investigar, pesquisar ou interagir com o outro já pressupõe e mobiliza relações de alteridade, estabelecidas entre o pesquisador e a realidade, entre o eu e o outro, ou outros sujeitos a conhecer, abertos à diversidade de lugares e pontos de vista assumidos, que se encontram e confrontam na trajetória da construção do conhecimento. Só dá para entender a identidade, do que quer que seja, nas relações de alteridade. A identidade é relacional. É a diferença que diz quem o Eu é.*

Valdemir Miotello

Segundo Ramos e Schapper, “a escolha de epígrafes é ilustrativa e demarca simbolicamente as intenções discursivas de seus autores” (2010, p.25). Neste sentido, ao trazermos, como epígrafe no presente tópico, as palavras de Miotello, compartilhamos nossa “cena enunciativa”, nosso plano de ações – e coerência teórico-metodológica –, que, para realizar-se, dependeu de todos os envolvidos, pesquisadora, autores (coautores dos entendimentos possíveis), TILS – os sujeitos dos discursos materializados neste trabalho.

Pesquisador e pesquisado são “sujeitos ativos prenhes de perspectivas na produção de sentidos” (SANTOS, 2010, p.127). O encontro é com o *Outro* na pesquisa, são suas vozes que possibilitam sentidos diversos e diferentes visões do mundo (do evento observado) e que nos lançam (pesquisadores) à sua

compreensão. Além disso, acrescenta-se que:

Construir sentidos exige pedaços materiais do mundo, materialidades sócio-históricas e pontos de vista. Nossa ação no mundo, portanto, faz com que cada um de nós se exprima a si mesmo, crie texto [...] criar texto é uma atividade humana, em qualquer campo de atividade. Humanos estarão em interação e colocarão nessa atividade seu ponto de vista, seu projeto-de-dizer, sua ideologia (MIOTELLO, 2012, p.154-155).

Desse encontro com o *Outro* é que emerge, que se potencializa e vivifica a alteridade, um dos alicerces da arquitetônica do pensamento bakhtiniano, segundo o qual o *Eu* se constitui em e na relação com o *Outro*, por meio das interações com palavras e signos (BAKHTIN, 2000, 2004, 2010a, 2010b).

Nesta perspectiva, o pesquisador, ao participar do evento, constitui-se parte dele, é afetado por ele – sua presença e (inter)ações afetam a realidade e relações em jogo. E foi diante destes referenciais e reflexões que, para atender as buscas empreendidas no estudo proposto, as entrevistas dialógicas foram instrumento com possibilidades de êxito privilegiadas.

Em se falando de entrevistas dialógicas, trata-se de um instrumento metodológico diferenciado quando se busca acesso aos processos psíquicos dos sujeitos – os sentidos e os significados – e que são particularmente importantes para os nossos propósitos. Vale ressaltar que a entrevista dialógica não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, daí, dialógica.

Nesse sentido, destaque-se que, segundo Castro, a entrevista dialógica consiste em

uma situação de produção de linguagem, acontece na interação entre sujeitos (pesquisador e pesquisado) e objetiva a mútua compreensão, ou seja, a compreensão ativa que resulta na atitude responsiva dos sujeitos em diálogo. Este tipo de entrevista parte do conceito de dialogismo em Bakhtin. Na situação de entrevista, compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro [...] É importante que na entrevista ocorra o diálogo, no sentido bakhtiniano, caracterizando-se pela provocação de tensões, confrontos, concordâncias e discordâncias que levam os sujeitos a um pensar e repensar (2010, p.94).

Na pesquisa, pesquisadores e seus sujeitos buscamos produzir sentidos aos eventos compartilhados e, a partir do encontro dos diferentes enunciados produzidos, compreender a totalidade dos eventos, construída por e entre nós. Afinal, os sentidos

são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p.29).

Sobre os nossos sujeitos, estabelecemos, inicialmente, buscar TILS envolvidos em projetos inclusivos de perspectiva bilíngue, pré-requisito que consideramos fundamental à efetiva inclusão educacional de alunos surdos. Contudo, adotar isto como condicionante à participação na pesquisa quase inviabilizou a realização do projeto. Em princípio pela amplitude e complexidade para se definir o que seria considerado, ou não, projeto inclusivo numa perspectiva bilíngue, e ademais pelo fato de que, na maioria dos casos, os alunos surdos matriculados em escolas das redes regulares de ensino nem sempre são compreendidos em sua condição sociolinguística diferenciada, o que decorre em mudanças insipientes – tanto de ordem curricular e metodológica implementadas, quanto nos aspectos sócio-relacionais, que considerem as idiossincrasias próprias da condição surda e que possibilitem a estes alunos experiências socioeducacionais exitosas (LACERDA, 2006, 2009a, 2009b, 2010).

Desta forma, consideramos válido buscar profissionais que atuassem como Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, de maneira permanente e contínua, ou seja, diariamente, ao longo de todo o ano letivo, dando suporte a alunos surdos matriculados em classes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) das redes regulares de ensino em diferentes localidades do Brasil.

Cabe destacar, aqui, que, quando se opta pela inserção do aluno surdo em escolas das redes regulares de ensino, estas instituições precisam estar preparadas para recebê-los, para garantir-lhes as melhores condições possíveis de aprendizagem, considerando sua condição linguística diferenciada e, portanto, seu

modo singular de ser e de se apropriar do mundo, levando em conta os diversos fatores que interferem na constituição de suas subjetividades.

E, ainda que uma discussão mais aprofundada sobre educação de surdos e nossa compreensão do que venha a ser um projeto de inclusão bilíngue consequente esteja mais adiante, vale pontuar que as escolas com alunos surdos matriculados devem organizar-se, minimamente, para recebê-los, ou seja, precisam complementar suas equipes com profissionais diferenciados (com formação específica para o atendimento desta clientela), contratando, não apenas TILS, mas professores bilíngues e professores ou instrutores surdos, numa ação devidamente amparada em projeto que lhes dê suporte para a ação pedagógica.

Complementarmente, há a necessidade da organização de debates envolvendo a comunidade escolar (o que inclui as famílias), nos quais se discuta o papel destes profissionais no projeto político-pedagógico da escola, assumindo assim uma postura bilíngue que, dentre outras questões, promova o respeito e a circulação da Libras em todos os ambientes da escola, e a compreensão dos alunos surdos como um grupo linguisticamente diferenciado.

Nossa intenção, aos procurarmos, *a priori*, realidades e sujeitos que contassem com estes requisitos se deu, sobretudo, pelas experiências e pesquisas desenvolvidas na área<sup>4</sup>. Tais estudos demonstram o quanto a existência de suporte técnico-pedagógico direcionado ao trabalho educacional inclusivo repercute nas práticas e nas experiências dos TILS, diferentemente do que ocorre em instituições que oferecem apenas o atendimento dos Tradutores-Intérpretes, como se esta fosse uma condição suficiente para a escolarização destes alunos.

E, embora a atuação em projetos inclusivos bilíngues tenha sido apenas uma condição a ser atendida, esta envolve mais do que a “simples circulação de duas línguas” ou a contratação do TILS para atuar em sala de aula como requisito suficiente para garantir resultados positivos. Isso põe em tensão e movimento questões de diferença em seus matizes social, cultural e políticos.

Não bastaria encontrar sujeitos que estivessem afinados com nossa busca, estávamos diante de uma dupla escolha: uma nossa, feita ao traçarmos os

---

<sup>4</sup> Lacerda e Gurgel (2011), Gurgel (2010), Lacerda (2005, 2006, 2007, 2010, 2011), Lodi e Lacerda (2009, 2011), Lacerda e Bernardino (2009), Lacerda e Poletti (2009), Lodi, Melo e Fernandes (2012), Kelman e Tuxi (2011).

referenciais para a escolha dos participantes, e uma outra, de cada um dos possíveis sujeitos participantes – precisávamos que eles também escolhessem participar desse diálogo.

Passada a etapa de busca pelos TILS, a preocupação tinha um novo foco: as entrevistas. Não pretendíamos “conduzir relatos”, as perguntas não estavam prescritas, nem tinham uma ordem estabelecida. A estrutura foi pensada para dar um ponto de partida aos sujeitos<sup>5</sup>, no desvelo de sua trajetória histórica, experiências e relações estabelecidas com a temática do projeto. Pretendíamos, na verdade, que as interações oportunizadas nas entrevistas fossem situações reais de interação verbal e compreensão mútua, pois

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) [...] Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas de uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. O ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa sua atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (FREITAS, 2003a, p.35-36).

Na trajetória de campo, as viagens só aconteciam à medida que tivéssemos pelo menos três participantes confirmados. Isto exigia que conseguíssemos, antecipadamente (por emails), ajustar as agendas pessoais e confirmar a disponibilidade de todos, de modo que dispusessem de tempo suficiente para a realização tranquila das entrevistas e que a permanência em cada cidade não fosse muito prolongada, o que aumentaria os custos das ações em campo, sob o risco de inviabilizar financeiramente o projeto.

Tínhamos como foco principal as capitais. Contudo, aconteceu que, voluntariamente, alguns dos primeiros TILS contatados encaminharam a carta-convite para uma rede de outros TILS que atuavam, tanto em capitais, quanto em cidades do interior. Com o tempo, as respostas começaram a vir, e observamos que o interesse em participar estava se misturando naturalmente, o que nos levou a reconfigurar o planejamento inicial.

---

<sup>5</sup> As perguntas elaboradas para darem suporte nas entrevistas encontram-se em Apêndice 3.



A decisão se deu com vistas a dois aspectos considerados importantes: a perspectiva de que dialogar com TILS, que atuavam tanto em centros maiores, quanto em cidades de menor porte, poderia enriquecer os dados e os nossos conhecimentos sobre o tema; e a importância e o diferencial de conhecer e interagir com TILS que, espontaneamente, manifestaram interesse e conseguiram, no período estabelecido, disponibilidade para participarem do projeto.

Por fim, o grupo de participantes da pesquisa ficou assim definido: no Rio de Janeiro/RJ, 3 (três) participantes; Florianópolis e Itajaí, em Santa Catarina, 4 (quatro) participantes; Fortaleza e Maracanaú, no Ceará, 4 (quatro) participantes; Brasília, Distrito Federal, 3 (três) participantes; Rio Branco, no Acre, 3 (três) participantes; em Campinas e Santa Cruz das Palmeiras, no Estado de São Paulo, 3 (três) participantes; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 4 (quatro) participantes; e, para finalizar, Pelotas, no Rio Grande do Sul, 3 (três) participantes.

Ao todo, foram 27 participantes, muitas vivências compartilhadas, conhecimentos, inquietações, novos modos de ver a própria prática e a si mesmos, que instauraram na pesquisadora novas vivências, novos conhecimentos, inquietações e novos modos de ver a própria pesquisa.

Estas experiências permitem sentir, concretamente, a impossibilidade da neutralidade ante cada evento vivenciado, colocando-nos, cada um dos participantes, como parte ativa no processo de construção dos dados. De maneira compartilhada, construímos sentidos para o que foi vivido – para os diferentes [con]textos. O que se vê e vive no campo de pesquisa são situações de circulação de discursos que, de alguma forma, refletem e refratam a realidade dos sujeitos, compondo uma autêntica tessitura da vida social.

No papel de pesquisadoras, procuramos desvelar no texto os diversos enunciados, tornando as situações de campo “uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade” (FREITAS, FEITAL, RAMOS, FERNANDES, 2007, p.9). E foi neste movimento que emergiram os materiais que manipulamos e que possibilitaram a tessitura que deu origem a este novo texto, agora escrito – do manejo das situações do campo, das relações com o

*Outro*, do diálogo, do encontro e da compreensão, possível apenas quando há o reconhecimento das alteridades em jogo.

Neste horizonte de sentidos, Freitas e Ramos afirmam que

a pesquisa pode ser considerada como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica. Tudo isso se reflete nas características processuais e éticas de fazer pesquisa em Ciências Humanas que, por sua vez, se refletem na relação pesquisador-pesquisado, no processo de produção e análise de dados e na construção dos textos que sistematizam o conhecimento produzido na investigação (2010, p.09).

Vê-se que, na perspectiva bakhtiniana de pesquisa e produção de conhecimento, o pesquisador não é apenas partícipe, mas um dos principais instrumentos da pesquisa. O pesquisador não é observador do fenômeno, ele participa de maneira ativa de sua construção e, somente com o seu envolvimento, consegue compreendê-lo nas suas instâncias históricas e culturais, ao mesmo tempo em que conserva um distanciamento exotópico que possibilita o seu excedente de visão.

Para Bakhtin, “O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do *Outro*, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade” (2010a, p.45). Sobre o conceito de “excedente de visão”, Bakhtin aponta:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Por que em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: por que nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (2010, p.30).

Como pesquisadores, vamos ao encontro do *Outro*, e, para que haja uma escuta responsiva, é preciso reconhecê-lo na sua alteridade, e na (inter)ação perceber e compreender o que pensa, o que acredita ou deseja, tendo como

perspectiva o lugar que ele ocupa, para então retornarmos ao nosso próprio lugar – nossa posição exotópica –, nosso lugar único, donde temos não apenas a possibilidade, mas a responsabilidade de dar-lhe uma (a nossa) resposta a tudo que foi compartilhado, vivido.

Ainda por meio deste princípio de exotopia e de suas premissas de que cada indivíduo depende de um *Outro* para completar-se, para dar acabamento e complementar nosso horizonte de visão, é possível abordarmos um outro ponto importante e fundamental do trabalho de Bakhtin (2010a), o dialogismo. Para ele,

O fato de ser ouvida, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder a resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (2010a, p.357).

No entanto, não podemos refletir sobre estes aspectos sem considerar que todos eles têm ligação intrínseca com o conceito de ética. Para Bakhtin (2010b, p.112), o

Ato ético refere-se ao processo, ao agir no mundo, a necessidade de ocupar o lugar singular e único no mundo, o que se liga diretamente a realidade. Responsabilidade e responsividade são categorias que se associam ao agir ético do sujeito,

Isso principalmente quando, no diálogo com os *Outros*, as inter-ações e contra-palavras deflagram processos de (des)construção e (re)significação de ideias, concepções e percepções que afetam ambos os envolvidos, cada um de maneira singular e afinada aos seus horizontes sociais – possibilidades. Segundo Amorim,

Pesquisador e sujeito de pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há eu que não se constitua na relação com um tu. A pesquisa em Ciências Humanas é assim entendida enquanto texto que se produz sempre como intertexto (2001, p.89).

E compreender o *Outro*, sua enunciação, implica em orientar-se em sua direção. Sobre isso, Bakhtin e Volochinov afirmam que, para cada palavra da enunciação, “estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma

série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (2010, p.131).

Outro ponto fundamental na reflexão sobre o papel da pesquisadora esteve ancorado no conceito de exotopia, considerando que o distanciamento entre o *Eu* e o *Outro* permite uma visão e uma noção de acabamento do *Outro* que ele jamais terá de si mesmo e vice-versa. Amorim diz que

Há no mínimo dois olhares que não se misturam que não se fusionam [...] E quando, em uma obra qualquer se ouvem vozes, ouvem-se também, com elas, mundos: cada um com o espaço e o tempo que lhe são próprios (2006, p.105).

Além do mais, é este distanciamento – possível apenas pelo fato de que ocupamos lugares diferentes – que nos permite, enquanto pesquisadores, ver e compreender o lugar do *Outro*, considerando sua própria forma de ver e se relacionar com o mundo – significá-lo – para, depois, “de volta à própria posição”, enriquecida pela experiência e por palavras do *Outro*, dar-lhe um acabamento, provisório, único, sendo responsáveis pelo lugar que ocupamos na pesquisa. Amorim ressalta que

Os acontecimentos maiores que definem minha existência, meu nascimento e minha morte não me pertencem. Porque, para que ganhem sentido de acontecimento, precisam ser situados em relação a um antes e a um depois. E não posso estar antes do meu nascimento nem depois de minha morte. O que faz Bakhtin dizer que “ninguém é herói de sua própria vida”. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender (2006, p.96-7).

Apesar de nosso deslocamento para melhor compreensão do *Outro*, não assumimos sua posição. Pelo contrário, é indispensável o retorno ao nosso lugar único e nosso ato responsável de dar respostas ao *Outro*, uma visão do contexto com o nosso olhar extraposto, considerando, ainda, que é a nossa posição exotópica que materializa a alteridade.

É na perspectiva da alteridade que se desenrola a maior parte do trabalho do pesquisador, visto que este se concretiza na e pela relação estabelecida com o *Outro* e que, conseqüentemente, afeta a maneira como vemos e refletimos sobre o fenômeno. Segundo Amorim, “o outro é, ao mesmo tempo, aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa” (2001, p.28-29).

Estes referenciais foram fundamentais para nossas reflexões desde o processo de construção do problema de pesquisa e da escolha dos aspectos a serem abordados nas entrevistas, pois constituíram nossos modos de elaborar e perceber as questões envolvidas neste processo, além de situar melhor as problemáticas envolvidas na área de estudos da surdez. Afinal, a educação escolar, como uma prática social, não é neutra e não pode ser compreendida fora do contexto das ideologias e do poder.

### 1.3 O *OUTRO* NO UM: O SUJEITO EM BAKHTIN

Falar sobre uma teoria bakhtiniana de sujeito nos remete a um inevitável percurso pelo conjunto de obras do Círculo<sup>6</sup> e do próprio Bakhtin, visto a não linearidade de suas produções, e seu modo particular de pensar. Não que seja possível encontrar, em qualquer de seus escritos, algum conceito acerca do assunto, mas há lugares privilegiados para alimentar nossas reflexões e próprias refrações.

Discorrer sobre este tema requer daqueles que se propõem a fazê-lo que encontrem, como nós, seus próprios vieses, de acordo com nossas próprias expectativas e o objetivo de estudo, em compasso com o seguinte comentário de Geraldi:

nenhum leitor comparece aos textos desnudado de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída

---

<sup>6</sup> Fazer referência ao Círculo de Bakhtin é um modo de aproximação e convergência com debates que já foram feitos por vários autores, mas que, segundo Sobral (2009), se refere à complexidade da noção de autoria no Círculo de Bakhtin, uma vez que muitos textos, anteriormente atribuídos apenas à figura desse pensador russo, pode e deve ser revisitado e visto como resultado de um pensamento coletivo dos membros de um grupo – conhecido como Círculo de Bakhtin. O pensamento bakhtiniano não é constituído apenas pelos escritos do filósofo da linguagem Mikhail Mikhalovich Bakhtin, mas pela “[...] produção de intelectuais de diferentes áreas que com ele participaram, nas Rússias compreendidas entre os anos 1920 e 1970, de vários e produtivos Círculos de discussão e construção de uma postura singular em relação à linguagem e seus estudos” (BRAIT, 2009, p.09).

tanto daquele que lê quanto daquele que escreveu, com predominância do primeiro porque no diálogo travado na leitura o autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos fios de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contrapalavras da leitura (2010, p.279).

Em diálogo com textos de Bakhtin e seu Círculo (1990, 1993, 2000, 2004, 2010a, 2010b), assim como de autores que têm contribuído sobremaneira, não apenas para ampliação, mas para aprofundar e divulgar as inquietações e os temas explorados por eles (GERALDI, 2004, 2008, 2010; MIOTELLO, 2012; PONZIO, 2008, 2010a), organizamos nossa discussão com base em alguns eixos e princípios sobre o sujeito que identificamos como fundamentais nas obras e para a compreensão da arquitetura do pensamento bakhtiniano.

É importante dizer que, embora diversa e fragmentada, a obra de Bakhtin e do Círculo é marcada por uma unidade de sentido, que se expressa na concepção de que o mundo humano é um mundo de sentido e não um mundo puro e simplesmente material. E pensar e compreender o sujeito, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, exige que olhemos, primeira ou prioritariamente, para a própria vida, percebendo-a em sua natureza concreta, dinâmica, sistêmica, [con]textual e relacional.

Nesta perspectiva, elegemos, como eixo condutor dos nossos pensares sobre os sujeitos, três conceitos: ENUNCIADO, DIALOGIA e ALTERIDADE, para então dar-lhes o contorno ético-estético. Este acabamento trata de uma dimensão mais universalizante, ou melhor, que nos faz semelhantes – nossa humanidade –, ao mesmo tempo em que, essencialmente, nos singulariza. Para sermos percebidos em nossa individualidade e inteireza, precisamos ser compreendidos como sujeitos únicos, responsivos, sociais, incompletos e datados.

Iniciando com a relação enunciado-sujeito, é essencial a percepção de que, como o sujeito, cada enunciado é único, singular e individual, uma “condição do/para o SER” que só se materializa na relação *Eu/Outro* – emaranhando-se, incondicionalmente, à condição alteritária e dialógica que constitui a todos/cada sujeito. Entretanto, esta singularidade não significa que os sujeitos (consciências), nem os enunciados, não sejam marcados por outros enunciados (palavras alheias) e

pela expressividade (intenção discursiva) de outros sujeitos. Nesse sentido, Sobral assevera:

A proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso (2005, p.23).

Segundo Bakhtin (2010b), o sujeito não é autônomo e depende, incondicionalmente, do *Outro* – ele se constitui na relação com outros indivíduos. O mesmo acontece no âmbito da linguagem, visto que o sujeito não cria sua linguagem, ele é atravessado por diferentes usos da linguagem, que variam de acordo com as esferas sociais nas quais ele se inscreve (processos que promovem a constituição da consciência de cada sujeito).

Isso significa dizer que, assim como os sujeitos, os enunciados (tudo que é dito/escrito) se remetem sempre a um outro sujeito/enunciado, o que evoca uma atitude responsiva, que, de qualquer forma, também é um enunciado. Isto nos mostra que, assim como os enunciados são dialógicos e não existem em si mesmos, os sujeitos dependem do *Outro*, para sua própria existência. Eles se constituem nas/pelas relações dialógicas com outros sujeitos, e a consciência, que é constituída ideologicamente, faz deles sujeitos sociais. Logo, aproveitando as palavras de Sobral,

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável, que lhe dá sentido. (2005, p.22).

É importante ressaltar que os sujeitos são socialmente constituídos sem, contudo, estarem submetidos irremediavelmente às várias instituições sociais. Segundo Bakhtin e Volochinov (2010), eles se inscrevem em relações com elas e se afetam mutuamente, ou seja, os sujeitos são tanto ativos quanto passivos no processo de organização da sociedade. E, principalmente, devem responder responsabilmente pelo lugar singular (único tanto física quanto axiologicamente) que ocupam na sociedade. Segundo Holquist,

We are responsible in the sense that we are *compelled* to respond [...] Each one of us occupies a place in existence that is uniquely ours; but far from being a privilege [...] the uniqueness of the place I occupy in existence is, in the deepest sense of the word, an answerability [...] we must keep on forming responses as long as we are alive (1990, p.30).<sup>7</sup>

Embora o aprofundamento das discussões sobre dialogia e alteridade estejam mais adiante, é preciso antecipar que dialogia foi o termo mais utilizado por Bakhtin para traduzir seu modo de perceber a vida, o mundo, como lugar da produção e das trocas simbólicas (BAKHTIN, 2010a, 2010b; BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010). Para ele, tanto a língua quanto os sujeitos se constituem, tão somente, dentro de uma perspectiva dialógica, ou seja, povoados por discursos alheios em relações dinâmicas de confronto, aceitação, recusa, negação. Para Bakhtin,

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana [...] A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (2000, p.379).

Para Brait (1997), Bakhtin compreende o dialogismo a partir de duas instâncias: no diálogo entre os interlocutores (destaque para as falas e interações cotidianas, ocorridas nas camadas populares – para a qual dedicava particular e intenso interesse) e no diálogo entre discursos. Segundo a autora, "o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos" (BRAIT, 1997, p.98).

Entendendo o dialogismo como um tecido, enredado por muitas vozes, palavras que se entrecruzam, evocam e respondem umas às outras, percebemos, também, que se trata do princípio fundador da linguagem e da condição para a

---

<sup>7</sup> "Nós somos responsáveis no sentido de que somos compelidos a responder [...] Cada um de nós ocupa um lugar na existência que é unicamente nosso; mas, longe de ser um privilégio [...] a singularidade do lugar que eu ocupo na existência é, no sentido mais profundo da palavra, uma responsabilidade (answerability) [...] nós devemos continuar a elaborar respostas enquanto estivermos vivos" (tradução nossa).



emergência do sujeito e do *Outro* na inscrição da subjetividade. Afinal, a consciência de todo sujeito se constitui através dos *Outros* – das palavras dos *Outros*. Tanto que, para Bakhtin, “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (1997, p.317).

Em última instância, o que não quer dizer menos importante, temos a alteridade como um conceito dos mais importantes para a compreensão de sujeito, em sua relação com a arquitetônica do pensamento bakhtiniano.

Discorrer sobre alteridade nos remete a pensar sobre um conceito, não como uma expressão sintática, tão pouco como um conceito teórico, mas como um pilar essencial ao modo de Bakhtin se relacionar e dar sentido às coisas da vida em seu sentido mais amplo e profundo – como um elemento constitutivo do viver do homem de modo ontológico (aquilo que faz com que as coisas sejam o que são), visto que, para Bakhtin (2010b), nos constituímos na relação alteritária com o *Outro*.

É na alteridade – no encontro – com o *Outro* que temos a possibilidade de ampliar nosso horizonte de sentidos sobre nós mesmos. O *Outro* – que nos vê – tem de nós um conceito, algo que só é possível ver de sua posição de fora de nós, e é a partir da visão que o *Outro* tem de nós que se abre a possibilidade, num processo de encontro, que cada um – *Eu* e o *Outro* – se reflita e se refrate, fato possível porque cada um ocupa um seu lugar exotópico<sup>8</sup> em relação ao *Outro*.

E foi nesta imersão reflexiva sobre o sujeito, considerando a pesquisa um espaço de interação e encontro com o *Outro*, que orientamos nossa escuta nos diálogos e compreensão, sobre os dizeres e pensamentos de cada participante, quando compartilhamos, nas várias entrevistas, da oportunidade de dizerem de si mesmos, de como veem seu envolvimento com a Libras e com o contexto social e educacional nos quais atuam.

---

<sup>8</sup> Para evitar má compreensão quanto ao uso do conceito de Exotopia, deixamos claro que nos pautamos em Bakhtin (2010a), para quem a exotopia se refere ao lugar ocupado pelo *eu* na relação com o *outro* e que dá ao sujeito a possibilidade de complementaridade entre eles – “eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele” (p.23).

## 1.4 NO ENCONTRO A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: ENTRE-VISTAS

Tecnicamente, ao debruçar-nos sobre as entrevistas, escutando-as repetidas vezes, optamos por adotar a transcrição literal, que traz as falas na íntegra, mantendo a linguagem coloquial dos entrevistados e, principalmente, buscando garantir a máxima fidelidade em relação às informações adquiridas.

Ao tomarmos distância do que foi vivido, ao rememorar, a ideia é que devemos ser tanto fiéis quanto possível na descrição dos momentos nos quais tudo aconteceu. Contudo, reconhecemos a quase impossibilidade de fazê-lo, visto que, ao (re)conhecer e (d)escrever, os olhos com que os (re)vemos, não são mais aqueles que os viram em curso, e vivenciaram sua unicidade.

Para nos auxiliar no registro dos diálogos, utilizamos algumas regras de transcrição com base em Fernandes (2005).

TABELA 01 – Grade de Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras e/ou expressões	(...) reticências entre parênteses	Então eu (...), aí não deu.
Palavra/expressão não muito compreensível, com transcrição próxima à pronúncia ouvida	(folclor) transcrição entre parênteses	É verdade que o (folclor) daqui é muito rico!
Pausa, com palavra/expressão não concluída, em suspensão	... Reticências	O certo é que ... é muito difícil lembrar dele.
Corte na produção do narrador	/ barra no ponto de corte da palavra/expressão	Eu queria dizer/ foi difícil.
Comentários ou intervenções do entrevistador na gravação	[ ] entre colchetes	Eu tava todo arrumado [o senhor era novo?] sim, eu era!
Manifestações extralinguísticas do narrador	(RISOS) identificar entre parênteses a manifestação, com maiúsculas	Eu gosto tanto do Boi que já me apelidaram de carrapato (RISOS).
Palavra ou expressão desconhecida do transcritor ou que represente uma especificidade da cultura do narrador	<b>Sarandagem</b> Usar negrito na palavra ou expressão	Na feira, aqui em Cameté, só se encontra a <b>sarandagem</b> , o peixe bom se foi!

Fonte: Fernandes, 2005.

Foi uma grande inquietação pensar sobre esta transposição, visto nosso reconhecimento de que os diálogos empreendidos são eventos únicos, cada qual um ato histórico novo e irrepetível. Estas preocupações nortearam nossa busca

por um modo de apresentação e problematização dos dados, que pudesse apresentar os ditos sem despi-los completamente de suas franjas e acessórios, de modo que mesmo os recortes pudessem refletir os sentidos pretendidos por cada sujeito enunciador.

Para contemplar isto, e, principalmente, considerando nossa opção teórica e metodológica, definimos as discussões e análises do material produzido em campo, a partir do método sociológico – discutido por Bakhtin e Volochinov em *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* (2010)<sup>9</sup>.

Segundo Bakhtin e Volochinov, “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal, concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (2010, p.128-9), e, para que seu estudo venha ser frutífero, é indispensável que se reconheça sua natureza sociológica. Para os autores, olhar a língua requer a seguinte ordem metodológica:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p.129).

Com base nestas proposições, definimos e utilizamos para apresentação e discussão dos dados da pesquisa as seguintes categorias: **a) condições concretas de interação verbal; b) atos da fala em sua dimensão enunciativo-discursiva**; as quais descreveremos a seguir.

Nesta primeira categoria, a qual nomeamos de **condições concretas de interação verbal**, tal como foi concebida por Bakhtin e Volochinov, remetem-se as “formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em

---

<sup>9</sup> O método sociológico também está presente em outras obras de Bakhtin e Volochinov (1926) e Bakhtin (2004).

que se realiza” (2010, p.129). Com base nisto, são tratados os elementos identificados como próprios das enunciações em seus contextos sócio-históricos concretos.

Cabe ressaltar que, ao tratar a enunciação como primeiro elemento do método sociológico, o autor destaca mais uma vez que ela é uma unidade real da cadeia verbal e que, para compreendê-la, não podemos separá-la de seu curso histórico. A enunciação é o elo entre os discursos e o contexto da infraestrutura, e, no seu todo, ela se configura dialogicamente, em meio ao universo verbal e extra-verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

Segundo Bakhtin e Volochinov (1926), o contexto extra-verbal dos enunciados abrange três fatores: o horizonte espacial/social comum dos interlocutores; que os interlocutores tenham conhecimento e compreensão comum das situações engendradas; e uma avaliação comum dessas situações. E, dentro da perspectiva dos modos como estes elementos são constitutivos dos enunciados, os autores apontam que,

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. A espécie de caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que comumente fazemos são expressões tais como “isto é mentira”, “isto é verdade”, “isto é arriscado dizer”, “você não pode dizer isto”, etc. Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro) levam em consideração muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) do enunciado. Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel (1926, p.6).

Neste sentido, a entonação expressiva é uma das maneiras de cada sujeito expressar-se, dizer da sua relação valorativa com o objeto, bem como a escolha das palavras, o lugar delas na construção do enunciado – a entonação funciona como elemento organizador do enunciado, sendo possível compreendê-la como o timbre da palavra. Contudo, isso, em grande parte, é determinado pelo

contexto e pelos interlocutores, que são o auditório real ou presumido do sujeito enunciador (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1926). E, como estruturas intrinsecamente sociais, tanto o discurso na arte, quanto na vida, estão abertos

em todos os lados à influência dos outros domínios da vida. Outras esferas ideológicas, incluindo principalmente a ordem sócio-política e a economia, têm efeito determinativo na arte verbal não meramente de fora, mas do ângulo direto de seus elementos estruturais intrínsecos. E, inversamente, a interação artística de autor, ouvinte e herói pode exercer sua influência em outros domínios de intercâmbio social (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1926, p.24).

Deste modo, trazemos nesta categoria (a ser discutida no próximo capítulo) tanto os sujeitos e seus contextos dialógicos, quanto nossas reflexões sobre o lugar dos TILS no processo educacional inclusivo para surdos, problematizando estes cenários, como os contextos reais de atuação e constituição dos nossos sujeitos, e considerando a pesquisa um espaço onde se expresse o que eles dizem de si, de como veem seu envolvimento com os contextos social e educacional nos quais atuam.

Sobre a segunda categoria, **atos da fala em sua dimensão enunciativo-discursiva**, Bakhtin e Volochinov (1926) trazem a enunciação como processo de exteriorização do discurso interior, considerando sempre que este é social e, portanto, se constitui socialmente.

O enunciado pressupõe um ato de comunicação social e é a unidade real do discurso – existe no enunciado interatividade entre sujeitos falantes. Segundo Bakhtin e Volochinov (2010), o enunciado se constitui a partir da fala, que, em uma situação discursiva, é representativa da intenção do falante.

Desta forma, a enunciação concreta se dá na realização exterior da atividade mental orientada a uma perspectiva social mais ampla e, ainda, a interação com interlocutores concretos, o que a torna um elemento de comunicação, que tem/mantém relação indissociável com a vida, pois

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2000, p.116).

A situação e o auditório configuram-se como elementos determinantes à expressão exterior dos discursos – que carregam ecos e memórias de outros discursos. Nesse sentido, os enunciados se encontram, de maneira direta e ligados por afinidade e tensão, com enunciados alheios e com a realidade. Dessa forma, em sua totalidade, eles se encontram, para além da fala, numa relação essencial com o *Outro*, em um contexto transverbal. Segundo Bakhtin e Volochinov,

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincidem com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único (1926, p.14).

Considerando-se, ainda, que, lançados na via corrente, os discursos desprendem-se dos sujeitos enunciadore e ampliam-se, pois entram na cadeia infinita dos enunciados, repleta de palavras outras e novas possibilidades de leitura e significação. E, para a percepção dos fluxos desta comunicação verbal, é determinante que haja percepção de que

as modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado (BAKHTIN, 2010a, p.301).

Diante disso, consideramos pertinente trazer para reflexão, nesta categoria, o “Ser e o Fazer” como processos enunciativo-discursivos, representativos das arenas de lutas por sentidos, nas quais estes sujeitos se pensam como profissionais que atuam no contexto escolar; sobre o papel dos discursos na construção de suas alteridades profissionais – considerando os modos como eles

entendem seu papel e suas responsabilidades – em como olham para o espaço ocupado por eles no desenvolvimento da escolarização de alunos surdos.

Por fim, cabe destacar que, a partir deste capítulo, serão apresentados diálogos travados entre a pesquisadora e seus interlocutores – ora discutindo, ora aceitando, ora refutando as ideias em circulação, ditas pelos autores nos quais buscamos fundamentação, ditas pelos sujeitos, e, nesse processo dialógico, fomos descobrindo caminhos, interpretando e escrevendo. Afinal,

Não se pode conceber um texto científico que não explicita suas relações com outras teorias. Mais do que qualquer outro texto encontra-se no texto científico o dialogismo no seu grau mais imediato [e aqui, são os diálogos que] dão aos diferentes autores consultados toda a força dos verdadeiros interlocutores. São personagens e enquanto tal, participam, cada um a seu modo, do longo debate que essa obra constitui. Os autores tomam a palavra, interrompem a locutora, como autênticas segundas pessoas verbais (AMORIM, 2001, p.229).

Esta forma de organizar o texto se deu a partir do próprio embricamento entre o que foi lido, vivido, dito e não dito a cada encontro nosso com os *Outros* – sujeitos com quem dialogamos nos diversos (con)textos – da pesquisa, e que não teriam efeito se postos isoladamente, como se tivessem sentidos em si mesmos, quando foram frutos, se construíram nas relações vivenciadas ao longo da pesquisa. Afinal,

Na poesia, como na vida, o discurso verbal é o “cenário” de um evento. A percepção artística competente representa-o de novo, sensivelmente inferindo, das palavras e das formas de sua organização, as interrelações vivas, específicas, do autor com o mundo que ele descreve, e entrando nessas interrelações como um terceiro participante (o papel do ouvinte) [...] a percepção artística viva e a análise sociológica concreta revelam relações entre pessoas, relações meramente refletidas e fixadas no material verbal. O discurso verbal é o esqueleto que só toma forma viva no processo da percepção criativa consequentemente, só no processo da comunicação social viva (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1926, p.17)...

# CAPÍTULO 2

## CONDIÇÕES CONCRETAS DE INTERAÇÃO VERBAL

*O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal “ideia da obra”, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica.*

Mikhail Bakhtin

O que se diz se constitui na relação com o lugar de onde se diz. Esse lugar não é apenas uma referência ao lugar ou momento em que os sujeitos enunciam, trata-se do lugar que cada sujeito ocupa na sociedade, e do tempo em que estes estão inscritos, na relação com sua própria história. Segundo Freitas, “ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (2002, p.28-9).

Se de um lado o pesquisador define critérios de escolha para fazer o convite à participação de cada sujeito, ou seja, ele escolhe os “Outros” a quem deseja dirigir sua palavra, há uma dupla escolha, pois os sujeitos, ao participarem da pesquisa, escolhem o pesquisador como o “Outro” a quem dirigirão suas contrapalavras.

### 2.1 SUJEITOS ENUNCIADORES E SEUS CONTEXTOS DIALÓGICOS

Tanto Vigotski quanto Bakhtin, cada qual em sua singularidade, convergem na proposição de pensar os sujeitos em seus processos históricos,



considerando as relações que estabelecem entre si e as transformações resultantes dessas interações.

Para Jobim e Souza (2001), ambos realizaram um rompimento com o referencial positivista e propuseram a vivência de outro modo de construção e ação do conhecimento, marcada pela relação dialógica do sujeito com o meio historicamente construído. E, segundo Freitas,

Destacaram aí o valor da palavra e da interação com o outro. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo. [...] Buscaram explicar e compreender, a partir de uma perspectiva social, os fenômenos intrapsíquicos e linguísticos (1997, p.158-159).

Neste sentido, e considerando a relação da categoria tratada neste capítulo, que aborda os processos de interação verbal em suas relações com condições concretas nas quais se realizam, vimos como oportuno trazer algumas questões e contribuições de Vygotsky (1989, 1998, 2001), que nos auxiliaram na compreensão do homem em sua dimensão sócio-histórica.

Ponzio (2008), Freitas (1997), entre outros, têm se reportado a pontos de aproximação entre Bakhtin e Vigotski, dentre eles, a centralidade e a importância das relações, da alteridade e do diálogo, considerando que o homem se constitui no e pelo discurso e nas inter-relações com o *Outro*. Eles partilham uma base cultural e ideológica de grande importância para seus fundamentos.

Vigotski e Bakhtin desenvolveram seus estudos a partir da relação concreta dos sujeitos de discurso, dentro de uma perspectiva dialógica e que reconhece a necessidade da presença do *Outro* para seu próprio desenvolvimento, num processo que se materializa na e pela linguagem e no qual tanto sujeitos, quanto a própria realidade, serão afetados e alterados mutuamente.

Para Bakhtin, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (2003, p.311), o que o aproxima do que inquietava Vigotski, quando este se propôs a estudar e entender o desenvolvimento humano, a partir da centralidade da linguagem e do *Outro* na constituição da subjetividade.

Segundo Jobim e Souza (2001), Vygotsky<sup>10</sup>, na elaboração de sua teoria sociopsicológica, desvela as relações entre o pensamento e a linguagem, numa perspectiva dinâmica e que atribui a estas funções específicas, tanto no processo de constituição das funções psicológicas superiores, quanto na construção da subjetividade.

Lev Vigotski é considerado por muitos um divisor de águas na história do pensamento psicológico, pois apontou a cultura como matéria-prima do desenvolvimento humano e fundamentou sua compreensão e seus estudos numa linha de desenvolvimento cultural. Para ele, compreender o desenvolvimento humano dependia da percepção de que o homem é um ser social e que consciência e comportamento são elementos integrados, que compõem uma mesma unidade. Desta forma, o único meio de compreender os processos internos dos indivíduos seria em meio às relações sociais e pela via da linguagem, ou seja, por meio do discurso (FREITAS, 1994).

Vygotsky (1998, 2001), ao referir-se à “pessoa humana”, o faz dentro de uma concepção de indivíduo social, real e concreto, que se constitui singular nas e pelas relações socioculturais de seu grupo. Segundo Pino, cada sujeito, “é um ser em si, uma natureza biológica, portanto, que tem significação para os outros e, através deles, adquire significação para si mesmo” (2000b, p.74).

Segundo Pino (2000a), as contribuições de Vigotski para a psicologia foram fundamentais à compreensão do homem, enquanto ser humano, e têm como pilares de sustentação que o desenvolvimento psicológico deve ser entendido como um processo histórico e que o psiquismo tem, fundamentalmente, uma natureza cultural. “Embora diferentes, trata-se de duas ideias interdependentes, uma vez que afirmar que o psiquismo é de natureza cultural equivale a dizer que ele é histórico e vice-versa” (ibidem, p.33).

Vygotsky (1998) afirma que a formação da consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dão nas relações entre os sujeitos e os instrumentos socioculturais, considerando em sua teoria da psicologia

---

<sup>10</sup> As diferentes grafias utilizadas para referimo-nos a Lev Vigotski, também apresentado em alguns momentos do trabalho como Lev Vygotsky ou Vygotski, justifica-se pela diferença de escrita de seu nome em diferentes idiomas e nas diferentes publicações de suas obras e/ou autores utilizados como referência.

geral que a compreensão dos processos de formação dos homens está imbricada a sua história e a seu contexto cultural. E o processo de desenvolvimento do homem se dá de maneira ativa no jogo com as relações e forças sociais, donde ambos saem alterados, tanto homem, quanto a realidade na qual está imerso. Segundo Geraldi,

o processo social de produção de língua é sempre um processo que demanda alteridade. E essas “alteridades” não são sujeitos ou individualidades soltas no mundo, mas individualidades e subjetividades que se constroem no processo mesmo de uso de linguagem, no contexto de uma organização social e seus modos de relações, também estas historicamente mutáveis (2005, p.78).

Esta inter-relação, homem-meio histórico e cultural, acontece por meio de diversos “meios de mediação”, o que não implica que este seja um processo coercivo ou de imposição ideológica, mas de apropriação dos sujeitos dos valores e costumes culturais do grupo social ao qual pertencem. Pino (2000b), ao tratar dos modos como os indivíduos se apropriam das significações de seu grupo social, ressalta que o plano individual de cada sujeito não se constitui por processo de transposição do social, trata-se de um processo donde o sujeito, de maneira ativa, vê-se essencialmente ligado ao *Outro*.

## 2.2 “RETRATO FALADO”: OS SUJEITOS

Tratando agora, mais especificamente, dos sujeitos participantes da pesquisa, aceitaram nosso convite 27 TILS, com experiência no âmbito específico das séries do Ensino Fundamental II, em redes regulares de ensino público, de 8 estados brasileiros, distribuídos nas 5 regiões do País. O envolvimento de cada um dos sujeitos se deu, primeiramente, a partir do interesse voluntário e da disponibilidade dos mesmos, mais também de outras condições.

Primeiro, optamos por fazer todas as entrevistas presenciais e, para que as viagens fossem viáveis e os dados construídos, teríamos que encontrar com cada sujeito. Daí em diante, tínhamos que considerar a necessidade do deslocamento para cada localidade, obter o aceite de, no mínimo, 3 (três) sujeitos em cada local, para que, mesmo diante de possíveis desencontros, ainda assim, não tivéssemos que cancelar, e/ou comprometer, o andamento da pesquisa.

Estes cuidados foram tomados, tanto por conta dos prazos, quanto pela preocupação com a viabilidade financeira do projeto, que não contou com financiamento de agências de fomento. Além disso, era necessário que dispuséssemos de espaço físico para as entrevistas, harmonização de horários e disponibilidade dos envolvidos em cada local – tentando, sempre, que o tempo de permanência em cada cidade fosse mínimo – para dirimir despesas e desgastes.

Para dar uma visão “panorâmica” desta empreitada, temos, nas tabelas 2 e 3 (a seguir), algumas informações mais objetivas sobre os TILS, com o propósito de identificar e mostrar um pouco de cada sujeito – dados como idade, formação inicial e continuada, vínculo empregatício, situação funcional, tempo de experiência e outros. Esclarecemos que os nomes mostrados e utilizados ao longo da tese são fictícios, para que suas identidades fiquem preservadas.

Tabela 02 – Os sujeitos da pesquisa - formação e iniciação na Libras

TILS	IDADE	UF	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA	INICIAÇÃO EM LIBRAS	CURSO EM LIBRAS OU PARA TILS
DANÚSIA	29	AC	Lic. Pedagogia	SEM PÓS	Cursos//emprego /curiosidade	Libras e Formação de Intérprete
ILDA	24	AC	Lic. Letras	SEM PÓS-GRAD	Na igreja	Libras e Formação de Intérprete
JÚLIA	28	AC	Lic. Letras	Esp. em Gramática e Esp. em Libras (2)	Surdo na família	Libras e Formação de Intérprete
AMANDA	24	CE	Bachar. em Letras Libras	SEM PÓS	Na igreja	Formação de Intérprete
GLÁUCIA	24	CE	Bachar. em Letras Libras	SEM PÓS	Na igreja	Formação de Intérprete
MATHEUS	24	CE	Bachar. em Letras Libras	SEM PÓS	Na igreja	Formação de Intérprete
ROMEU	24	CE	Lic. Educação Física	SEM PÓS	Na igreja	Libras e Formação de Intérprete
DALVA	41	DF	Bachar. em Letras Libras e Lic. em Matemática	FORA DA ÁREA	Sala de aula/aluno surdo	Cursos de Libras
DENISE	38	DF	Lic. em Letras	Esp. em Educação Especial	Sala de aula/aluno surdo	Cursos de Libras
THAÍS	30	DF	Bachar. em Letras Libras e Lic. em Biologia	Esp. em Educação Especial	Sala de aula/aluno surdo	Curso Superior
ALBA	47	MS	Lic. em Letras	Esp. Ed. Inclusiva/ ênfase na Formação de Intérprete	Surdo na família	Libras e Formação de Intérprete
CLÓVIS	28	MS	Bachar. em Filosofia	Esp. Educação Especial	Na igreja	Cursos de Libras
ELZA	37	MS	Lic. em Pedagogia	Esp. Educação Especial e Esp. Libras (2)	Surdo na família	Cursos de Libras
SILVIA	37	MS	Lic. em Pedagogia	FORA DA ÁREA	Sala de aula/aluno surdo	Libras e Formação de Intérprete
ALICE	26	RJ	Lic. em Pedagogia Bilingue	SEM PÓS	Contato com surdos	Cursos de Libras Livres
IZA	25	RJ	Ensino médio	SEM PÓS	Na igreja	Cursos de Libras
MÁRIO	42	RJ	Ensino médio	SEM PÓS	Na igreja	Cursos de Libras

DENIS	22	RS	Lic. em Matemática	SEM PÓS	Contato com surdos	Formação de Intérprete
MOYRA	30	RS	Bachar. em Letras Libras	SEM PÓS	Surdo na família	Formação de Intérprete
NANDA	28	RS	Bachar. em Letras Libras e Lic. em Matemática	SEM PÓS	Cursos//emprego /curiosidade	Cursos de Libras
BIA	21	SC	Lic.Educação Especial	SEM PÓS	Cursos//emprego /curiosidade	Cursos de Libras
GRAYCE	33	SC	Lic. em Pedagogia	FORA DA ÁREA	Sala de aula/aluno surdo	Libras e Formação de Intérprete
MIGUEL	33	SC	Lic. em Ciências Naturais	FORA DA ÁREA	Na igreja	Cursos de Libras
SÔNIA	32	SC	Bacharelado em Gastronomia	SEM PÓS	Contato com surdos	Formação de Intérprete
ELIZA	41	SP	Lic. em Matemática	Esp. em Inclusão e Esp. Tradução-Interpretação (2)	Sala de aula/aluno surdo	Libras e Formação de Intérprete
JÂNIO	22	SP	Lic. em Letras	SEM PÓS	Na igreja	Cursos de Libras Livres
SÂMIA	26	SP	Grad Tecnológica em Tradução e interpretação	SEM PÓS	Cursos//emprego /curiosidade	Curso Superior

Fonte: entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Tabela 03 – Sobre a experiência em ambientes escolares, Prolibras e vinculação dos sujeitos

TILS	UF	CIDADE QUE ATUA	CARGOS E VÍNCULOS	SITUAÇÃO FUNCIONAL	EXPERIÊNCIA	CERTIF. PROLIBRAS
DANÚSIA	AC	Rio Branco	Professor-Intérprete	Contrato Temporário	6 anos	NÃO
ILDA	AC	Rio Branco	Professor-Intérprete	Contrato Temporário	1 ano	NÃO
JÚLIA	AC	Rio Branco	Professor-Intérprete	Contrato Temporário	7 anos	SIM
AMANDA	CE	Maracanaú	Intérprete de Libras	Empresa Terceirizada pela SEMED	5 anos	SIM
GLÁUCIA	CE	Fortaleza	Intérprete de Libras	Empresa Terceirizada pela SEMED	5 anos	SIM
MATHEUS	CE	Fortaleza	Intérprete de Libras	Empresa Terceirizada pela SEMED	5 anos	SIM
ROMEU	CE	Maracanaú	Professor Estagiário	Contrato Temporário	2 anos	SIM
DALVA	DF	Brasília	Professora de Matemática	Concursada	13 anos	NÃO
DENISE	DF	Brasília	Professora de Língua Portuguesa	Concursada	15 anos	NÃO
THAÍS	DF	Brasília	Professora de Biologia	Concursada	7 anos	SIM
ALBA	MS	Campo grande	Professora	Contrato Temporário	7 anos	NÃO
CLÓVIS	MS	Campo Grande	Professor	Contrato Temporário	8 anos	SIM
ELZA	MS	Chapadão do sul	TILS	Contrato Temporário	4 anos	NÃO
SILVIA	MS	Inocência	Professora	Contrato Temporário	2 anos	NÃO
ALICE	RJ	Rio de Janeiro	TILS	Empresa Terceirizada pela SEMED	2 anos	SIM
IZA	RJ	Rio de Janeiro	TILS	Empresa Terceirizada pela SEMED	1 ano	NÃO
MÁRIO	RJ	Rio de Janeiro	TILS	Empresa Terceirizada pela SEMED	4 anos	NÃO
DENIS	RS	Pelotas	TILS	Concursado	5 anos	SIM

MOYRA	RS	Pelotas	Intérprete de Libras	Concursada	11 anos	SIM
NANDA	RS	Pelotas	Intérprete de Libras	Concursada	4 anos	SIM
BIA	SC	Itajaí	Intérprete de Libras	Contrato Temporário	3 anos	NÃO
GRAYCE	SC	Florianópolis	Auxiliar de Ensino de Libras	Contrato Temporário	5 anos	NÃO
MIGUEL	SC	Florianópolis	Auxiliar de Ensino de Libras	Concursado	5 anos	NÃO
SÔNIA	SC	Itajaí	Professor Intérprete	Contrato Temporário	6 anos	SIM
ELIZA	SP	Santa Cruz das Palmeiras	Professora	Concursada	6 anos	NÃO
JÂNIO	SP	Campinas	TILS	Contrato Temporário	2 anos	SIM
SÂMIA	SP	Campinas	TILS	Contrato Temporário	5 anos	NÃO

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Conhecer os sujeitos, ir ao encontro deles e de suas realidades, foi um movimento fundamental para que pudéssemos escutá-los, conhecer suas histórias de vida, suas experiências profissionais e perceber como isto se entrelaça e tece suas identidades e representações, e, ainda, como isto se enredava às questões que levantamos no estudo. Ressaltando que, nosso modo de pensar “a e sobre estas identidades” não as considera como dadas e fixadas, mas como produtos sócio-históricos, resultantes dos embates sociais, culturais e ideológicos aos quais estamos continuamente expostos, e dos quais todos os indivíduos são fiados – cada um deles (de nós).

Neste contexto, compreender como os TILS pensam e agem, quando atuam profissionalmente, implica conhecê-los, reconhecendo que suas identidades profissionais são atravessadas e determinadas pelo amálgama de suas experiências, valores, condições materiais, tudo que dá aos mesmos sua própria concretude existencial. No plano intersubjetivo, as vivências sociais e que estes têm seus contornos delineados por cada um – a partir de suas ancoragens históricas – terminam se individualizando – o que dá os tons emocional-volitivos que, impregnados pela cultura compartilhada pelos indivíduos, influencia nos atos e atribuição de significados (BARBOSA, 2010).

Os conceitos que se formam a partir das tramas sociais ganham um estatuto próprio – passam a ser próprios –, e isso influencia nos modos singulares como significam seus conhecimentos, práticas e experiências.

Os diálogos provocados pela situação de entrevista configuraram-se

como uma situação singular de interlocução, de produção de linguagem, em que cada qual pode ter o excedente de visão que interferiu e deram acabamentos provisórios, mas, fundamentalmente, possibilitaram as formas de significar o vivido. Nesse sentido, os dados de pesquisa são resultado tanto dos ditos, quanto dos modos como compreendemos cada sujeito, suas formas de significar seus conhecimentos e práticas, diante das várias formas como “conversamos sobre o mesmo”, de maneira indiscutivelmente particular e única, com cada um dos 27 Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais com quem construímos esta pesquisa.

As experiências no decorrer de nossa trajetória em campo foram muito marcantes e suscitaram a preocupação diante das pressões e concepções enraizadas de que para se construir conhecimento é necessário “formatar” pensamentos e pessoas. Ao contrário, é preciso resistir e se entregar, e, segundo Kramer,

escutar/ouvir e observar/ver, levando em conta tanto a racionalidade como a sensibilidade a fim de compreender a história. [para] ver a cultura de uma maneira diversa, a contrapelo – como diz Clarice; ajuda a estabelecer outras relações e a perceber ambiguidades. Do mesmo modo, [que a] concepção de linguagem de Bakhtin fornece o arcabouço teórico para entender as relações na sua ambivalência e pluralidade (2004, p.500).

O campo de pesquisa em questão não se refere a um lugar externo, mas às experiências, que constituem um lugar – um “território interno e íntimo do *Outro*” –, o qual tentamos compreender e nos apropriar. Esta apropriação precisa ser consentida, de modo que a relação não se estabeleça de forma autoritária, sob o risco de violação e expropriação do conhecimento do *Outro*.

Considerando que cada passo – como ato<sup>11</sup> – é ao mesmo tempo projeto, mas dado da pesquisa, acreditamos na importância de representar estas viagens-vivências – como um mapa (e o fazemos como um “retrato falado”) – as quais tiveram implicações diretas e intensas com a construção de “imagens do projeto” e dos sujeitos que compartilharam conosco destas experiências.

Nossa ideia de representar este tópico, como “retrato falado” é para

---

<sup>11</sup> Bakhtin (2010a), em sua concepção de ato ético ou ato “responsável”, propõe que a percepção do sujeito seja deslocada, e tenha como centralidade a compreensão do agente, no contexto concreto de sua ação e a partir de sua relação ética com outros agentes – que é reveladora dos modos como nos movemos e orientamos nossas ações singulares (desde o ato do pensamento) na relação com o mundo.

que a percepção da imagem do mapa da pesquisa possa ser compreendida, desde a sua dimensão geográfica – visto que atingimos 1/3 (um terço) dos Estados da nação – mas, também, como algo que nos convoca a compreensão, também de cada lugar, como contexto geopolíticos (localidades/estados/regiões), mas principalmente, nas suas relações com a educação de surdos e movimentos políticos sociais destes grupos.

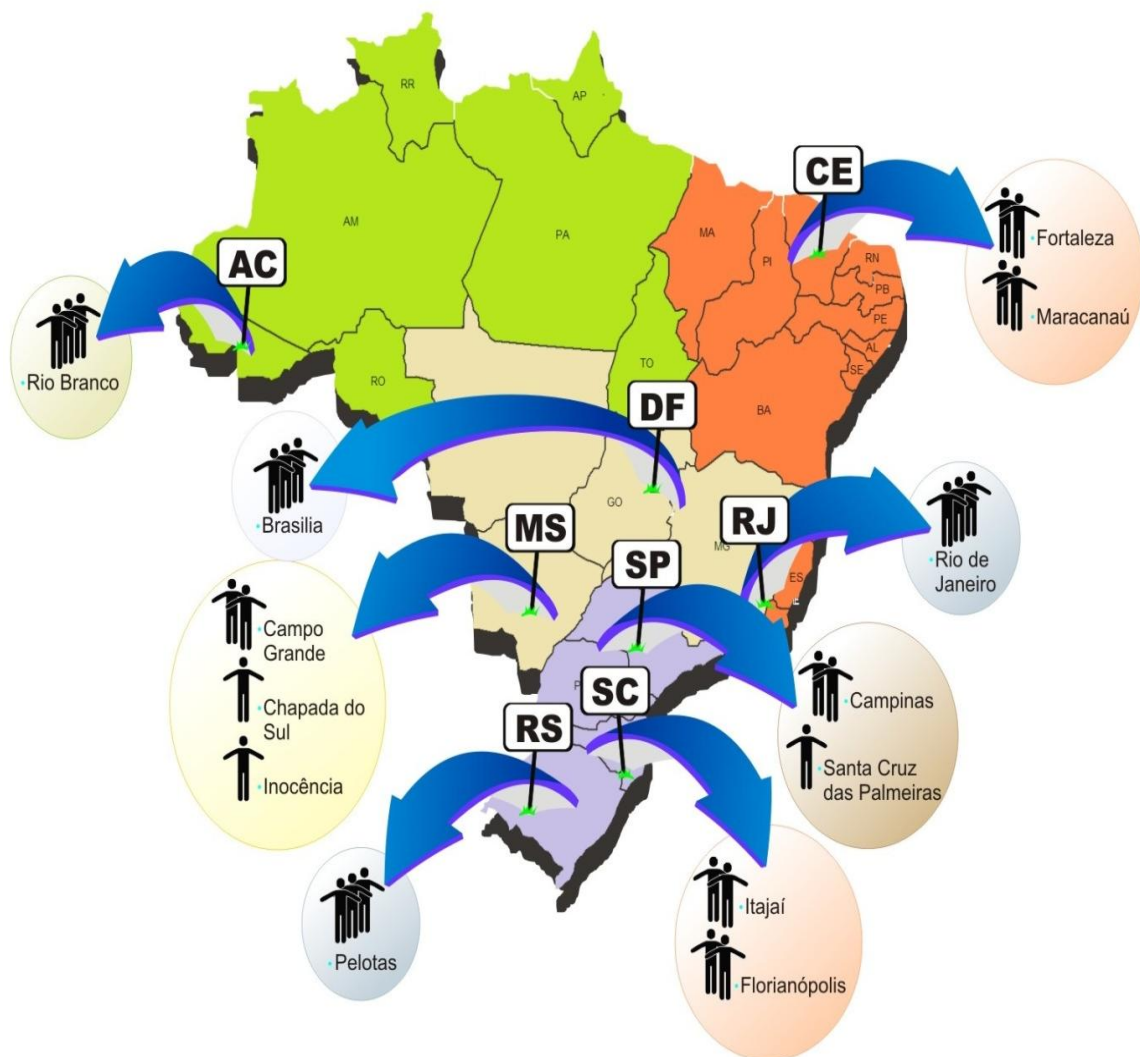


Figura 01 – Situando a pesquisa

E, embora “a imagem apenas representa e não é o objeto em si” (BOONE, 2007, p.14), estas imagens-representações, que trouxemos gravadas na “retina” depois de cada encontro, agiram de maneira concreta na significação de cada passo e do processo de pesquisa como um todo.



## 2.2.1 Paragens

*a fotografia é sempre um signo, um ícone da imagem original. A fotografia é o instante apreendido ou a captação de algo, de alguém ou de um momento, mas sabemos que a imagem apenas representa e não é o objeto em si.*

Silvana Boone

Para compartilhar os processos de interlocução que delinearão a pesquisa e os recortes dos *corpus* de análise, faremos a seguir um desenho da sequência das viagens empreendidas.

Nossa primeira parada foi em MARÇO/ 2012, no Rio de Janeiro...



Figura 2 – TILS participantes do Estado do Rio de Janeiro

Conhecemos Alice, Iza e Mário, que participaram como sujeitos da pesquisa. Chegamos a eles com a ajuda e o apoio de duas pesquisadoras que atuam na área da educação de surdos e são funcionárias da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e que mediaram os contatos para que conseguíssemos conversar.

A segunda parada, ainda em MARÇO/2012, foi em Santa Catarina...



Figura 3 – TILS participantes do Estado de Santa Catarina

Conhecemos Grayce, Miguel, Sônia e Bia. O contato com os TILS aconteceu via Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (ACATILS) que, primeiro, encaminhou alguns contatos, até marcarmos as entrevistas da capital. Resultante das próprias entrevistas com os sujeitos, tivemos a oportunidade de conhecer sujeitos em Itajaí. Foi assim, de maneira imprevista, que surgiu uma outra possibilidade de encaminhamentos da pesquisa de campo. Nos lugares onde não conseguíssemos reunir, pelo menos, 3 TILS numa só localidade, buscamos complementar as entrevistas com Tradutores-Intérpretes que atuassem em cidades do interior. Não que os sujeitos tivessem que atuar nas capitais, mas como já foi dito, todas as entrevistas tinham que acontecer em contato presencial com os envolvidos, e o deslocamento a outras localidades poderia ampliar demais as despesas.

A terceira parada, em ABRIL/2012, foi em Brasília...



Figura 4 – TILS participantes do Distrito Federal

A possibilidade de irmos até Brasília foi mediada por pesquisadores

que também são TILS, mas atuam no ensino superior. Como em todos os lugares, as viagens só eram confirmadas quando tudo (agendas, preços de passagens, interesse e disponibilidade) estava ajustado. No Distrito Federal participaram Dalva, Denise e Thaís. As entrevistas aconteceram na escola onde as TILS trabalhavam.

A quarta parada, ainda em ABRIL/2012, foi no Ceará...



Figura 5 – TILS participantes do Ceará

No Ceará, único estado da região nordeste envolvido na pesquisa, desde os primeiros emails, trocados para ajustar a realização das entrevistas, os planos já previam conhecermos TILS de duas localidades – em Fortaleza conhecemos Romeu e Gláucia e em Maracanaú, Amanda e Matheus.

A quinta parada foi no Acre (ABRIL/2012)...



Figura 6 – TILS participantes do Estado do Acre

No estado representante da região norte, conversamos com Júlia, Danúsia e Ilda. Fomos recebidos no CAS (Centro de Atendimento ao Surdo), onde pudemos conhecer um pouco do forte trabalho e dos planos de implantação de

projetos educacionais inclusivos bilíngues. Antes do encontro com os TILS nos deparamos com uma estrutura que conta com 17 professores surdos concursados que dão suporte aos projetos nas escolas e a formação das equipes de trabalho da capital e interior, equipe de desenhistas para adaptação de conteúdos para uma linguagem mais visual, que também conta com um profissional surdo, e outras.

Esta é uma realidade, no mínimo, muito particular, diante do que temos observado – nos *lócus* de pesquisa e em estudos publicados sobre a área.

A sexta parada foi em maio/2012, em São Paulo...



Figura 7 – TILS participantes do Estado de São Paulo

O encontro com Eliza em Santa Cruz das Palmeiras foi articulado por uma pesquisadora, conhecida por nós, que atua na área da educação de surdos há vários anos e está desenvolvendo um trabalho para a consolidação de um projeto educacional bilíngue em uma escola polo da rede municipal de lá.

Situação similar nos levou ao encontro com Sâmia e Jânio em Campinas – Eles trabalham em uma escola que tem um projeto de inclusão educacional bilíngue, que já vem sendo desenvolvido há alguns anos e, por isso, vivencia certo amadurecimento, conseqüentemente, com resultados e estudos mais abrangentes.

No encontro com os TILS que atuam no projeto de Campinas, aconteceu uma situação *sui generis*, em relação aos demais encontros vivenciados no processo de pesquisa – vivemos um “revira e volta ao diálogo” – depois do encontro com Jânio, percebemos que não havíamos falado com Sâmia sobre alguns pontos importantes e que haviam comparecido naturalmente nas demais entrevistas já realizadas e como estávamos, todos na escola, voltamos a dialogar. Não que

quiséssemos fazer dos diálogos um déjà vu, “fazer ou dizer o mesmo”, mas por se tratar de questões latentes nos ambientes que oferecem educação para alunos surdos, parecia irresistível saber o que ela pensava e diria a respeito. Depois, o mais interessante foi pensar sobre o quanto cada entrevista, ou melhor, cada oportunidade de encontro e relação com o *Outro* nos modifica, nos atravessa e solicita deslocamentos – é uma experiência de relação com a alteridade nossa e do *Outro*.

A sétima e penúltima parada, foi em JULHO/2012, no Mato Grosso do Sul...



Figura 8 – TILS participantes do Estado do Mato Grosso do Sul

No Mato Grosso do Sul também tivemos a oportunidade de conhecer e conversar com TILS que atuam na capital e no interior. Diferentemente do que aconteceu nos demais estados, desta vez não nos deslocamos para todas as cidades, os encontros aconteceram em Campo Grande, na sede do CAS (Centro de Atendimento ao Surdo) que, inclusive, foi nosso contato para realização da pesquisa. Clóvis e Alba atuavam na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, Elza veio de Chapadão do Sul e Silvia de Inocência.

Oitava e última parada, em AGOSTO/2012, no Rio Grande do Sul...



Figura 9 – TILS participantes do Estado do Rio Grande do Sul

A ida ao Rio Grande do Sul foi nossa última ação em campo. Na cidade de Pelotas conhecemos Moyra, Denis e Nanda. No Sistema Educacional do Município de Pelotas, os alunos surdos são atendidos em escolas especiais em todas as séries da Educação Básica, o que não dispensa a presença dos TILS, visto que ainda são poucos os professores das licenciaturas específicas que são bilíngues e, conforme conversamos, mesmo eles em alguns momentos recorrem e solicitam a presença de Tradutores-Intérpretes para auxiliá-los no processo de ensino de determinados conteúdos.

E antes de dar continuidade às questões relativas aos lugares e sujeitos, vale destacar que começamos os contatos para indicação de possíveis participantes, em outubro de 2011 (foram 11 meses de movimentos e ações para a realização da pesquisa de campo<sup>12</sup>), com contatos virtuais que, ao final, desencadearam uma verdadeira rede de mediação e contribuíram bastante para que, nos momentos de encontro presencial, pudéssemos superar o formalismo e no dia da entrevista o clima fosse favorável a espontaneidade.

A diversidade de histórias, de trajetórias, de experiências compartilhadas com cada um dos TILS – seus universos singulares – enriqueceram não somente a pesquisa, mas a nós, em nossos modos de ver, escutar, compreender a vida vivida – o saber e o não saber, o ser e não ser de cada um, na perspectiva exotópica e responsiva que nos cabe – na relação com o que nos inquieta e motivou, para a construção desta tese.

### 2.3 REALIDADES: IMAGENS, REFLEXOS E REFRAÇÕES NA COTIDIANIDADE

*no lugar de pesquisador, interpretar uma fotografia é tornar dizível uma totalização provisória, possibilitada pela situação de estranhamento com o olhar exotopicamente distanciado. É revelar ao outro algo que somente o pesquisador pode ver do lugar que ocupa e de onde, povoado axiologicamente, gera com seu excedente de visão um produto que converte o objeto físico “o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN).*

Lúcia Lenzi

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que a realização desta pesquisa foi aprovada pelo Parecer N<sup>o</sup>. 407/2010 do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, em anexo.

A ideia de correlacionar dados das realidades compartilhadas com cada sujeito participante da pesquisa parte da compreensão de que os elementos buscados não retratam essas realidades de maneira neutra, nem distante, pelo contrário, tal qual num processo de produção de imagens fotográficas, o foco de cada situação retratada nos gráficos e tabelas é uma construção social e histórica que expressa, bidimensionalmente, o horizonte social de quem a produz.

As questões trazidas para estas discussões foram registradas com o preenchimento de um documento que chamamos de “perfil”<sup>13</sup> e que indagava aos sujeitos sobre elementos mais formais, mas que terminaram deflagrando interações.

Cada pergunta – aparentemente direta – fora, na maioria das vezes, mote para narrativas, escuta e reflexões adensadas no decorrer dos diálogos que tornaram possíveis nossa pesquisa, pois é o compartilhamento de horizontes sociais e valorativos que geram as semelhanças entre os indivíduos, enquanto a diferença é o que constitui suas singularidades.

Vários aspectos foram relacionados, dos quais trouxemos para discussão os seguintes:

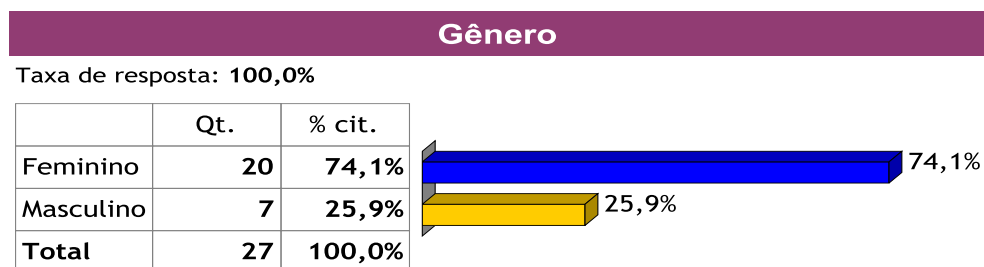


Figura 10 – Distribuição dos sujeitos por gênero

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Como pode ser observado na figura 10, a constituição do grupo é, predominantemente, feminina, gênero que representa 74,1% (Tf= 20 sujeitos) do total de sujeitos, enquanto o universo masculino conta com Tm= 7 sujeitos (25,9%)<sup>14</sup>.

Historicamente, as “escolhas” feitas pelas mulheres, no que tange a sua carreira profissional, encontram-se permeadas por um “processo de

<sup>13</sup> O questionário utilizado encontra-se no Apêndice 2

<sup>14</sup> Tf= Total feminino; Tm= Total masculino.

socialização” já instituído, conforme apontado por autores como Fontana (2005) e Assunção (1996), que discutem, dentre outros temas, a feminização do magistério.

A função docente seria “por natureza” feminina, já que o magistério, de certa forma, era como uma “extensão da maternidade”. Essa visão, posteriormente, dificultaria às mulheres a reivindicação por melhores salários, condições de trabalho e/ou quaisquer outras demandas relativas à carreira.

Outro fator explicativo da questão é que, após a revolução industrial, no Brasil ocorre uma grande transformação na organização e nos valores sociais, e as mudanças dos padrões socioeconômicos refletiram diretamente no mercado de trabalho, inclusive na educação. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2004), com a diversificação das frentes de trabalho, os homens buscaram atividades melhores e mais lucrativas. Conseqüentemente, a área tornou-se eminentemente feminina. Em relação à média nacional, os dados apontados pelo INEP (BRASIL, 2006) mostram que um percentual de 73% dos professores, em efetiva regência de classe, nas séries finais do Ensino Fundamental (Ens. Fund. II), no ano de 2009, eram mulheres.

Vale destacar que nossa referência acerca da feminização do magistério e do universo escolar se dá pelo fato de observarmos que 70,4% dos TILS participantes da pesquisa têm formação inicial na área das licenciaturas – conforme pode ser observado na tabela 2. Contudo, nos interessou observar que, para além da notação de que o universo escolar é marcado como eminentemente feminino (BRAGAGNOLO, LUNA, 2004; LIBÂNEO, PIMENTA, 1999; FONTANA, 2005, RANGEL, 2008; RANGEL, CHAMON, 2011), é importante ressaltar o que disso pode impactar nas questões constitutivas das identidades de práticas dos TILS, que sejam as possíveis influências nos modos de construção das relações e no processo de tradução destes profissionais nos ambientes escolares.

Afinal, considerando que os processos de construção identitária profissional se dão na relação entre os indivíduos e os contextos sócio-históricos e sociais nos quais estão envolvidos, não daria para imaginar que esta historicidade não causa reflexos e refrações nas práticas destes sujeitos como TILS. Desse modo, vejamos alguns enunciados dos sujeitos, que apontam para este universo:



[Denise, eu queria que você me contasse [...] das tuas motivações quanto da questão da formação/ como você foi aprendendo Libras?] **DENISE (DF)**: eu fiz um curso, eh/ eh, comunicando com surdos I, que era só um curso básico, pra aprender os cumprimentos não é só sacudir as mãozinhas eh/ eh, o coração, a sua alma que tá ali, é sua responsabilidade social, enquanto profissional, eh, sua responsabilidade com aquele aluno pro resto da vida, né?

[Eliza, queria que você me contasse [...] o que é ser TILS pra você?] **ELIZA (SP)**: [...] nessa primeira língua dele que é a Libras/ que adquira conceitos com isso/ que ele consiga entender o que se passa ao redor dele e por (quanta) maneira de dificuldade/ das nossas crianças...

[Alice, queria que você me contasse sobre o que é ser TILS pra você?] **ALICE (RJ)**: [...] uma responsabilidade muito grande com o surdo [...] dar o mínimo de/ de/ de afetividade para o outro [...] é ser os olhos e os ouvidos/ é ser o tudo/ né?/ porque a gente é interprete (e sabe) que a gente está aqui para mediar uma comunicação/ a gente está aqui para inserir ele no mundo que ele não é inserido...

[Dalva, o que vem a sua cabeça ao pensar sobre o que é ser Tradutora-Intérprete?] **DALVA (DF)**: ser intérprete é diferente de uma palestra/ que você não tem contato/ entendeu? Você não tem aquele amor/ aquela dedicação pela pessoa/ você vai ali (...) interpreta/ depois você vai embora/ talvez você nem encontre mais essa pessoa/ agora em sala de aula é amor/ você está ali/ todos os dias cinco horas com o aluno/ não tem como você ser só intérprete/ não tem como você não se envolver/ não tem eu acho até desumano

[Clóvis, o que é ser TILS pra você?] **CLÓVIS (MS)**: eu costumo dizer para os meus colegas que acho/ que trabalhar na educação a gente tem a vida da pessoa na mão também/ eu não sou médico que vai salvar mais as vezes a minha orientação no/ no meu caso a minha interpretação pode dar um norte para essa pessoa/ porque eu posso simplesmente abaixar os braços e me negar a dizer ou a sinalizar ou interpretar/ como eu posso ir além/ [...] eu digo da educação informal/ aquilo que acontece fragmentado na TV pela mãe/ pelo pai/ pela aquela revista que a gente abre no consultório rapidinho só lê o que a gente quer isso também ajuda o formar/ o surdo não tem esse acesso [...]/ todo dia aquele trabalho insano/ quer dizer/ não pode desistir/ isso é bom para vida de vocês (alunos)/ para o mercado de trabalho e quer dizer eu tenho que trazer isso / porque eu tento também não passar de um limite também/ o aluno vai confundir/ ah ele é o meu aluno/ amigão ele pode fazer tudo por mim e/ eu nunca fiz isso/ eu sempre quero trabalhar para gerar autonomia no aluno/ e é muito difícil que alguém que não tem comunicação na sociedade/ principalmente/ não tem uma comunicação em casa quando ele acha alguém para fazer comunicação em sala ele acha amigão/ você dá cola/ você faz/ você faz o ensejo então deixa eu colocar bem claro que a responsabilidade ou êxito/ derrota minha também é dele

[Mário, como é ser TILS?] **MÁRIO (RJ)**: eu vejo assim, o meu trabalho como um trabalho assim é de querer ajudar, fazer um trabalho social/ um trabalho (incompreensível) mais social/ porque eu faço trabalho social para (incompreensível) entendeu [...] tanto que eu por exemplo eu/ eu eu ajudo surdo que é envolvido com marginalidade, surdo envolvido com droga, entendeu? para ele aprender a língua dele e ser uma pessoa digna [o quê que é ser intérprete para você]? Ah... [...] Você só tem intérprete porque você cria uma barreira você tem que interagir com o sujei/ você tem/ ele tem que ter confiança em você igual um tutor por exemplo o tutor é/ alfabetiza a criança em Roma né? que o pai rico pegava lá e olha que esse é o tutor do meu filho/ você vai educar ele até ele ser

uma pessoa culta na vida ele vai estudar com Aristóteles, com Sófocles era assim /então eu vejo assim/o o intérprete como quase um tutor

Estes enunciados nos remeteram à observância de algumas marcas discursivas que indicam relações diferenciadas, não de gênero<sup>15</sup>, mas que nos fizeram pensar sobre pertencimento a grupos socialmente estabelecidos – que apresentam maneiras de pensar ligadas aos modos de organização social em curso.

Nossa compreensão acerca do pertencimento tem como referencial a visão bakhtiniana de linguagem, situada na perspectiva sócio-histórica do discurso, e parte da ideia de que a identidade é um construto social, apropriado e vivenciado pelos indivíduos de acordo com a ordem social vigente (BAKHTIN, 2004).

Estes construtos vão assumindo diferentes matizes, que se definem a partir de fatores diversos, dentre eles a noção de funcionalidade sistêmica. Neste sentido, os encaminhamentos e contornos que as identidades assumem têm formas culturais específicas e não casuais, são determinados a partir dos sistemas sociais em funcionamento, que as cria e recria, no âmbito das relações com a vida cotidiana – esta dinâmica tem sua concretude nas práticas discursivas. Segundo Bakhtin, “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (2004, p.79).

Observamos, na pesquisa, que, ao falarmos com os participantes – tanto sobre questões do aprendizado da Libras, quanto sobre o que acreditam acerca de “Ser TILS” –, de um modo geral, demonstraram em suas enunciações aspectos valorativos redencionistas, assistencialistas e emotivos. Contudo, nas falas do grupo de mulheres, percebemos que elas trazem as relações de uma maneira mais “pessoalista” – quer dizer, pensam as relações a partir da visão de que estão diante não de qualquer *outro*, qualquer surdo, mas de um indivíduo que é diferente, único, o que está diante do eu, externalizando, também, sua afetividade na relação com ele.

E é como se estes posicionamentos fossem esperados, ou seja,

---

<sup>15</sup> É importante esclarecer que, dentre alguns enfoques teóricos utilizados para os estudos de gênero, adotamos como base conceitual D’Amorim, quando aponta que, “[...] o construto de identidade de gênero é visto atualmente como o conjunto das crenças, atitudes e estereótipos do indivíduo” (1997, p.03).

atendem a uma cultura de que é do feminino agir de forma mais afetiva. Isto, por sua vez, incide nas visões de mundo, nos valores, nas atitudes e nas condutas e práticas sociais assumidas pelas mulheres, ao se relacionarem consigo mesmas, bem como com os demais. E isto se reflete e refrata nas formas como vivem suas vidas e como respondem às diversas funções e práticas cotidianas que realizam.

Isso também se aplica aos homens, que também vão construindo suas identidades de maneira inter-relacionada aos modos e valores socioculturais de sua comunidade, seu tempo e espaço. Sob esse prisma, ao participarem, por exemplo, de e em equipes de trabalho constituem, ao mesmo tempo, seus valores, bem como suas ações, como elementos e formas de pertencimento. Ou seja, as formas de atuação em cada lugar, ao mesmo tempo que sofrem a influência da realidade material-concreta, também influenciam no que cada indivíduo faz, no que é e nas formas como ele interpreta aquilo que faz.

E, no caso do grupo de homens, participantes da pesquisa, ao enunciarem, denotam que, apesar de, também, trazerem marcas de ideários assistencialistas e de crenças redencionistas acerca de si mesmos, indicam traços de relações mais marcadas pela condição social de ser masculino, ou melhor, têm um caráter mais social-coletivo, mais impessoal, que remete a uma dinâmica mais técnica, não tanto afetiva, com os alunos – diríamos que têm caráter mais procedimentais do ponto de vista pedagógico.

Embora estejamos nos referindo a enunciações dos diferentes sujeitos, digamos do sexo masculino e feminino, estamos nos referindo a construtos simbólicos de caráter social, cujas bases são valores de grupo. Segundo D'Amorim (1997), alguns papéis são, particularmente, mais suscetíveis a influências de gênero, pois são atravessados pelas expectativas do grupo social, cada indivíduo buscará exercer seus papéis sociais com vistas à aprovação dos seus grupos.

Nesse sentido, apoiada em Ramalho, Nuñez e Gauthier, Siems-Marcondes, afirma que *profissionalidade* é um

“conjunto de características de uma dada profissão” e que tem como peculiaridades fundamentais o fato de ser um estado e um processo e, como tal, condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais do tempo-espaço em que [no caso da nossa pesquisa, o TILS] exerça sua profissão (2009, p.03).

As práticas sociais, cuja realidade material é a língua, constituem-se num evolutivo ininterrupto, que se dá pela interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). E, tanto os elementos dos contextos de formação e desenvolvimento profissional compõem-se como atos históricos, quanto os valores e aspectos volitivos, que emergem nos discursos dos sujeitos, são elementos constitutivos de suas trajetórias pessoais e profissionais. Nestes termos, devem ser considerados como força de manutenção, principalmente, diante dos elementos que venham contribuir para sua “naturalização”.

Ao nos referirmos à palavra valor, esta não se direciona a questões morais, mas ao fato de que somos centros de valores, essencialmente diferentes, ainda que correlacionados com o *Outro*, e é isto que nos convoca a nossa responsabilidade responsiva, pois é deste lugar único que ocupamos – pelos modos únicos como assimilamos e significamos nossas experiências é que atribuímos valor a tudo do mundo/da vida (BAKHTIN, 2010b).

Sobre a significação, Bakhtin e Volochinov afirmam:

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (2010, p.135).

Diante disto, pensar sobre os modos como os sujeitos vivem e significam as relações *Eu/Outro*, que se estabelecem nos seus espaços de atuação profissional, não pode ser visto de forma indiferente. Estes aspectos terminam colaborando com a manutenção de determinadas representações sobre o que vem a ser o papel do TILS nas escolas, pois a constituição das identidades profissionais são construtos históricos – o indivíduo é, em sendo e isso pode tornar-se um traço impresso nos contornos da própria profissionalidade.

Outro aspecto mostrado nas estatísticas, e que consideramos importante, é o aumento de sujeitos que possuem formação inicial direcionada à área em que atuam – voltados aos processos formativos de pessoas surdas. Nossa referência foi a pesquisa de Gurgel (2010), que trabalhou com TILS que atuam no ensino superior – nível de ensino que, normalmente, é mais exigente quanto ao perfil de profissionais em serviço.

Conforme os dados obtidos pela pesquisadora, entre os sujeitos que possuíam curso de Graduação à época da pesquisa, apenas 11,5% tinham cursos de Graduação afins (figura 11), frente aos 33,3% observado na nossa pesquisa (figura 12).

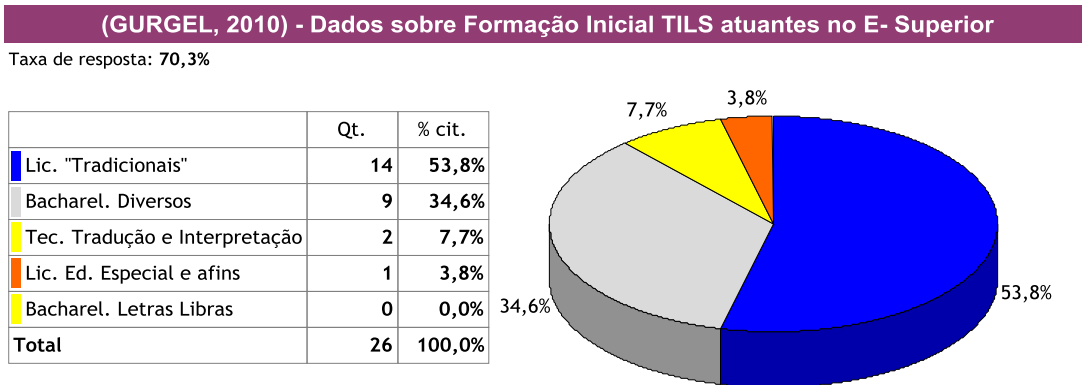


Figura 11 – Dados de Gurgel (2010) sobre Formação Inicial TILS atuantes no Ensino Superior  
Fonte: Gurgel (2010)

Enquanto que nossos dados sobre escolaridade mostram que 63% dos TILS participantes nesta pesquisa (17 sujeitos) são graduados, sendo que 11,1%, ou melhor, três deles, têm dois cursos de Graduação, e 29,6% (oito sujeitos) estão em processo de formação (curso em andamento), restando 7,4% (dois sujeitos) apenas com formação em nível médio – ver figura 12.

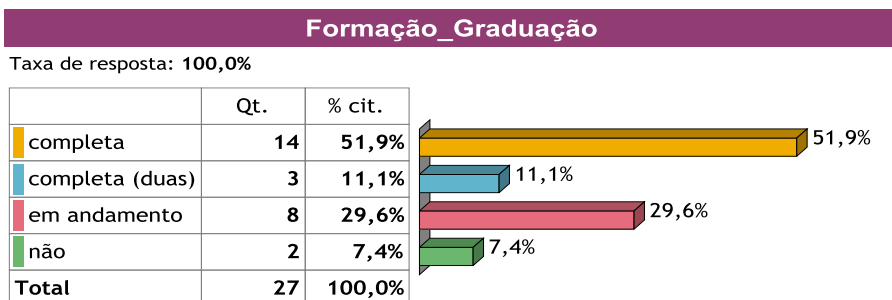


Figura 12 – Dados sobre formação - Graduação  
Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Sobre este aspecto, acreditamos que dominar as línguas em jogo é pré-requisito para processos de formação específica de Tradutores-Intérpretes. Contudo, se considerado isoladamente, este domínio não torna os sujeitos aptos ao exercício profissional. Segundo Lacerda, é fundamental que os TILS tenham conhecimento superior ao que podemos considerar como

conteúdo mais óbvio da mensagem, compreender as sutilezas dos significados, valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de

origem e os modos mais adequados de fazer estes mesmos sentidos serem passados para a língua alvo (2012, p.259-260).

Para ser intérprete, é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas (que se configuram como origem e alvo a cada situação discursiva) – Libras e Português –, mas este domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo (LACERDA, 2009b, p.31).

Neste contexto, os rumos da educação de/para surdos, numa perspectiva inclusiva, tendem a se modificar, apesar de que pouco temos de concreto sobre as formações em oferta. Neste sentido, destacamos que, comumente, ao vivenciarem experiências formativas, os indivíduos são tocados e estimulados a ressignificar conhecimentos, conceitos e práticas, o que os incita a relacionarem-se de maneira diferente com os demais partícipes do processo.

Nossa expectativa, neste sentido, é de que os sujeitos, ao buscarem formação continuada e, melhor, específica da área, nos indicam interesse por conhecer mais e melhor sobre seu fazer e, numa relação alteritária – o que não quer dizer tranquila, pelo contrário –, são mobilizados a também se reposicionarem diante dos grupos nos quais estão inseridos.

Dando continuidade à observação e à compreensão destes dados, consideramos relevante enredá-los a outras questões da formação, que obtivemos, também, no preenchimento do perfil.

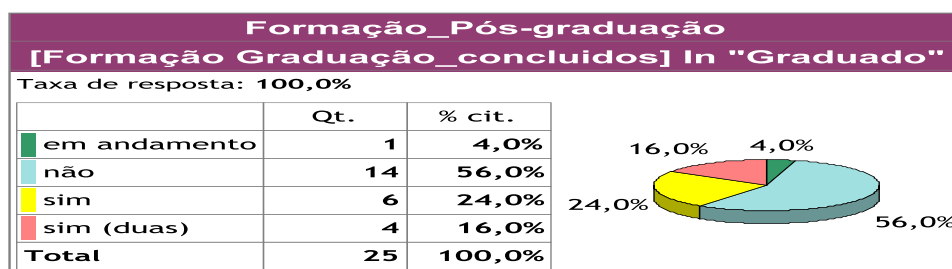


Figura 13 – Distribuição dos sujeitos em relação a cursos de Pós-Graduação<sup>16</sup>

<sup>16</sup> O número total de sujeitos representado nesta figura (tabela e gráfico) é de 25, posto que este é o total dos sujeitos da pesquisa que têm curso de graduação completos, prerrogativa para inserção em cursos de Pós-Graduação

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Na figura 13, observamos que 56% dos sujeitos (14 sujeitos) não cursam/cursaram Pós-Graduação, e vale destacar que constam neste percentual apenas os TILS que têm formação em nível superior, condição obrigatória para ingressar em cursos de Pós-Graduação, enquanto 44,0% (11 sujeitos) são/estão na Pós-Graduação, sendo que 4% (1 sujeito) estão cursando; 24% (seis sujeitos) têm um curso completo, e 16% (quatro sujeitos<sup>17</sup>) possuem dois cursos de Pós-Graduação.

Na tabela 04, temos os TILS com dois cursos de pós, voltados para a área de atuação.

TABELA 04 – Sobre os Sujeitos com dois cursos de Pós-Graduação na área de atuação

TILS	IDADE	UF	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	CARGOS /VÍNCULO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	EXPERIÊNCIA
ELIZA	41	SP	Esp. em Ed. Especial/Inclusão e Esp. Tradução e Interpretação em Libras	Professora	Concursada	6 anos
ELZA	37	MS	Esp. em Educação Especial e Esp. em Libras	TILS	Contrato Temporário	4 anos

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

E, conforme os dados obtidos, vimos que os sujeitos participantes, como conjunto, representam um grupo com formação bastante diferenciada – poderíamos dizer até especializada – tanto em nível de Graduação, quanto em *lato sensu*.

Em relação às áreas de formação continuada, de um modo geral, observamos, na figura 13, que o universo total de sujeitos com Pós-Graduação é de 15 sujeitos e que 40,1% dos cursos mencionados não são cursos direcionados (administração escolar, gramática e outros), ou melhor, específicos ou afins, de modo que pudessem dar subsídio à prática profissional dos TILS em sua área de atuação.

<sup>17</sup> Esclarecemos que a divergência entre os números da figura 12 e a tabela 4 (sujeitos com dois cursos de Pós-Graduação) ocorre pelo fato de que a tabela mostra apenas os sujeitos com cursos na área de atuação - neste caso, temos um deles tem os cursos na área da saúde.

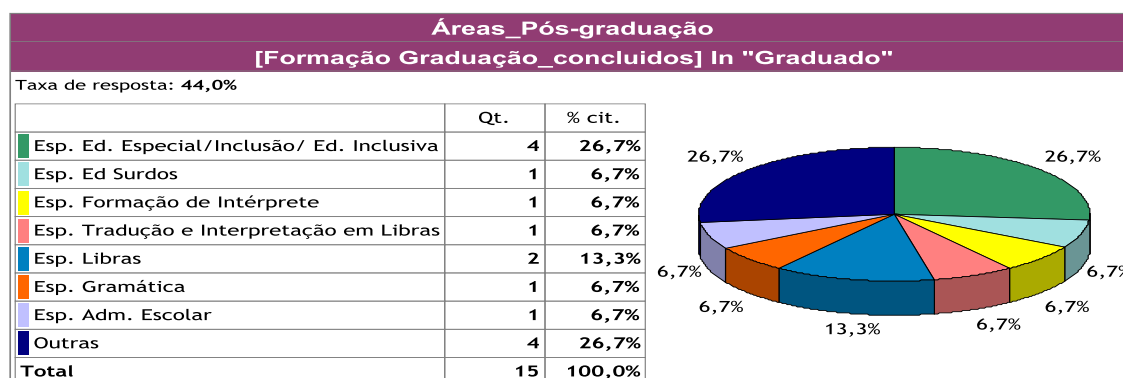


Figura 14 – Distribuição dos sujeitos em relação à área dos cursos de Pós-Graduação  
Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Mais amiúde, vemos que 26,7% (4 sujeitos) fizeram cursos sem relação com a área da educação<sup>18</sup>; 6,7% (1 sujeito) fizeram curso voltado para gramática; 6,7% são da área técnico-educacional, no caso, administração escolar – frente aos 59,9% que circulam entre as áreas da Ed. Especial (26,7% – 4 sujeitos); Ed. de Surdos (6,7% – 1 sujeito); Formação de Intérpretes (6,7% – 1 sujeito) e Tradução e Interpretação (6,7% – 1 sujeito).

Olhar para estes números, sob determinado prisma, é bastante animador, pois, considerando a média de formação deles e que este cenário profissional é recente, eles têm formação inicial e continuada acima da média encontrada em outras pesquisas (GURGEL, 2010). Contudo, não é possível considerá-los positivos por si só. Cabe considerarmos que a oferta de cursos *lato sensu* não significa que os mesmos tenham a qualidade necessária, nem que os propósitos de formação em voga por cada instituição de ensino superior (IES) contemplem o que é realmente necessário.

Além disso, numérica e geograficamente, as ofertas de cursos de formação específicos para esta área ainda são insuficientes e não contam com processos de acompanhamento e avaliação sistemáticos e que pudessem dar mais transparência acerca das propostas disponíveis, o que implica em situações em que as IES não oferecem aos alunos em formação aquilo que eles buscaram no momento da matrícula, como por exemplo:

<sup>18</sup> A diferença entre o número total de sujeitos com Pós-Graduação mostrados nas figuras 12 e 13 ocorre em função de que, na figura 13, temos o total geral de sujeitos com cursos de Pós-Graduação, e, na figura 12, constam apenas os que têm cursos na área de atuação ou afins.



**ELIZA (SP):** eu coloquei aí/[no perfil] que eu tenho curso/ eu tenho Pós-Graduação em tradução e interpretação em Libras/ mas eu não aprendi nada na Pós-Graduação/ eu fui enganada [entendi...] quer dizer aprendi (...) mas né?/né?/ [o que você buscou, você não teve] isso [...] no começo do ano a faculdade/ a própria faculdade que eu estudei essa Pós-Graduação me ligou/ você pode trabalhar como intérprete à noite? eu falei eu não posso/ eu trabalho das sete da manhã às/ tem dia que eu saio oito e meia da noite da escola [...] eu não posso assumir alguma coisa à noite/ ah/ mas não achamos intérprete/ como assim? vocês não têm curso de formação de intérprete? AH/ tem mas ninguém quer. É lógico quem é que vai querer trabalhar se não tem uma base sólida para/ para você interpretar

**SÔNIA (SC):** eu acho que falta cursos específicos MESMO na área de Pós-Graduação em tradução e interpretação a maioria dos profissionais não é qualificado para dar esse curso né?, eu já trabalhei com uns que deram esse curso e que tem um/ tem menos conhecimento do que eu e eu não tenho muito conhecimento na área eu acho preciso de muito mais então eu acho que falta bastante dessa área mesmo e eu acho/ as pessoas têm que, como a gente já tava conversado, as pessoas têm que se responsabilizar de aceitar ou não o trabalho' se eu vou aceitar aquele trabalho eu tenho que saber fazer aquilo' eu não posso falar o que eu não faço eu acho isso muito importante' não sei acho que falta isso

Nesse sentido, Lacerda aborda que “a formação dos TILS precisa ser pensada com cuidado para que os vários aspectos envolvidos em sua atuação profissional sejam trabalhados” (2009a, p.10), o que pode ser complementado com aspectos levantados por Sobral (2008), quando aponta sobre a complexidade de lidar com o discurso do *Outro*, posto que, para a transposição de uma língua para outra, estão em jogo mais do que palavras e sinais, são os modos de dizer de cada um e as possibilidades de sentidos da enunciação que efetivamente são importantes.

Deste modo, e apoiadas em Lacerda (2009a) e Sobral (2008), defendemos, enfaticamente, a necessidade de oferta de cursos específicos para a formação de TILS, considerando que a formação, além de um espaço de discussão e construção de conhecimentos, é fundamental como lugar de refletir e problematizar as questões teóricas e práticas da profissão – quando nos propusemos a fazer da tese um espaço para que os sujeitos com quem dialogamos dissessem das realidades enfrentadas por eles –, provocando-nos e sendo provocados a novas e mais reflexões e ações:

**SÔNIA (SC):** o que eu acho importante para o profissional Tradutor-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais não adianta ter só um cursinho de Libras, não

adianta, eu quando comecei não tinha, não tive nenhum contato com surdos, na verdade eu nunca fiz curso de Libras prati/ eu atuei como intérprete num curso de Libras (porque fui autorizada) então aprendi Libras com os surdos então vale muito mais ter o contato com o surdo e realmente eu sei o que eles estão dizendo, melhora, se esforça não fica parado' acho que em qualquer profissão se você ficar parado vem outro e toma teu lugar' né? e eu tenho que desenvolver e as pessoas acabam/ é o que eu vejo por aqui é ah língua de sinais é bonita vamos trabalhar com isso' não é bonito gente, não é fácil/ como uma professora me disse 'você fica ali sentadinha só interpretando você acha que é fácil' enquanto você está falando uma coisa na minha mente eu ainda tô na frase anterior interpretando a fala bem anterior, sabe? é um processo fisicamente desgastante e mentalmente desgastante então você tem que ter... é bem aparente relaxa tua mente... tenta descansar, faz atividades físicas, são coisas importantes que nesses anos/ no começo eu não fazia' mas isso desgasta bastante se você quer continuar trabalhando tem que cuidar dessa parte também' estudar muito estudar sempre procurar conhecimento'

**ELIZA (SP):** como professora de alunos surdos, comecei numa sala que a gente chamava de sala de apoio/[antes você era coordenadora pedagógica?] sim/ eram crianças de quarta série do Ensino Fundamental / que seria o quinto ano hoje/ uma classe assim de trinta alunos/ eram crianças com dificuldades de aprendizagem/ [todas reunidas?] é, todas reunidas e mais os dois surdos [ham ham.. eu conheço classes assim] e eu assim/ ôh... eu fiz o curso de Libras/ eu era assim uma aluna aplicada né?/ no curso de Libras/ falei assim (tô abalando), mas puxa vida/ logo no primeiro dia de aula eu saí da sala chorando/ eu não tinha assim, vinte por cento do que eu precisava para conseguir me comunicar/ não tinha, sabe? saí assim frustradíssima e foi aí que a gente começou a estudar, eu/ minha parceira de trabalho [...] tinha um voluntário que trabalhava no banco do Brasil e que sabia Libras e ele nos ajudava, assim raramente como voluntário, e nós começamos a estudar por fitas (...) VHS ainda (RISOS)

No mais, gostaríamos de marcar um ponto – o qual discutimos mais amplamente, no próximo capítulo –, que é a percepção dos sujeitos, ou ausência dela, sobre o “SER”, a partir da dialogia e da alteridade, elementos que, para Bakhtin (2010b), não podem ser compreendidos separadamente. Pensar e pensar-se de forma interdependente e entrelaçada às relações sociais, ao vínculo indissociável entre o *Eu/Outro*.

Essas questões nos levam a pensar no ser como evento, ser-em- sendo, – sempre provisório – que se constitui na e em relação ao *outro*. Nossa referência a este aspecto está vinculada a impressões de que, para a maioria dos TILS, o “SER”, na perspectiva da profissionalização, se dá na relação com questões teóricas e com experiências práticas, mas que de certa forma estão separadas da noção de relação “encarnada”, que envolve o *Eu* e o *Outro*. Enquanto dentro da arquitetura bakhtiniana a alteridade é condição irrefutável à própria condição

existencial. Para Souza e Albuquerque, a

Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo (2012, p.111)

Auscultar os sujeitos nos mostrou mais que posições enunciativas, desvelou a postura ética, a partir da qual cada um assume sua história, sua vida, pois não há alibi para existência – escapatória, não ser o que são –, já que é no discurso, no encontro de palavras, que os sujeitos se constituem e constituem o *Outro*. Para Bakhtin,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: Interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (2003, p.348).

No mais, gostaríamos de registrar que, a partir de leituras e compreensões de dados obtidos com o perfil, outros aspectos relevantes virão compor discussões dos capítulos vindouros – situação funcional; cargos e vínculos, condições salariais dos TILS participantes –, considerando que nosso olhar sobre eles foi sempre contextual, ou melhor, considerando que eles não têm um “sentido em si”, tão pouco um “sentido único”, mas que seus significados se dão nas relações deles com as coisas da vida. Para Bakhtin (2003), o sentido é potencialmente infinito, tendo, contudo, sua atualização dependente do contato com outros sentidos.

Segundo o autor, o sentido “é um elo na cadeia dos sentidos”, e, na medida em que há renovação dos elos da cadeia, ela se desenvolve e reinventa (BAKHTIN, 2003, p.382). Sob este prisma conceitual, os sentidos constituem-se efeitos de sentido, mesmo que em alguns [con]textos enunciativos existam sentidos predominantes. Segundo Faraco,

qualquer elemento da realidade que, por decorrência de condições socioeconômicas de determinado grupo humano entra no horizonte social daquele grupo, é recoberto de índices sociais de valor e, nessas condições, torna-se o objeto do dizer daquele grupo (2003, p.53-4).

A seguir, teremos discussões sobre os modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e a vida de cada sujeito, na relação com questões político-ideológicas que permeiam o reconhecimento da Língua de Sinais e da profissão Tradutor-Intérprete de Libras. A centralidade dos debates está na reflexão sobre o “Ser e o Fazer” como espaços (“arenas”) de lutas por sentidos – em como estes sujeitos se posicionam como profissionais que atuam no contexto escolar.

Os TILS são sujeitos sócio e historicamente constituídos, e as experiências, o que torna os discursos instrumentos concretos da construção das concepções e valores que orientam suas condutas – tanto no que diz respeito às ações pessoais, quanto profissionais. Segundo Santos (2006), as pessoas não nascem TILS, este processo de constituição de suas identidades profissionais – que não deixa de ser um processo de profissionalização – ocorre com o tempo e com o desenvolvimento de habilidades necessárias à sua atuação, aspectos estes que precisam ser foco de reflexão.

A constituição profissional dos TILS é um dos elementos que compõem as múltiplas identidades dos mesmos. Conhecer pontos históricos que marcaram a trajetória profissional dos TILS, “conhecer também, as noções conceituais que permeiam os espaços em que os TILS transitam, se faz necessário para entendermos o processo atual que esses profissionais vivem” (SANTOS, 2006, p.42).

Estas realidades se mantêm nas histórias de vida dos sujeitos. Na relação direta com a língua de sinais, os sujeitos que participaram na nossa pesquisa tiveram sua iniciação, majoritariamente, nas igrejas, o pode ser observada na figura a seguir.

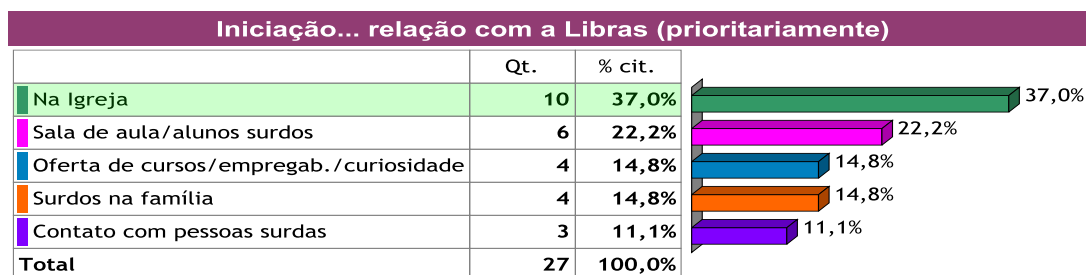


Figura 15 – Locais de aquisição - iniciação em Libras

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa<sup>19</sup>

<sup>19</sup> O número total de sujeitos representado nesta figura (tabela e gráfico) é de 27, posto que este é o total dos sujeitos participantes da pesquisa.

Neste sentido, “nosso mapa de pesquisa” revela o retrato de uma realidade já observada em estudos de Lima (2006), Lacerda (2009a; 2010), Gurgel (2010).

Estas pesquisas problematizam a questão da (não) formação dos TILS e apontam que, historicamente, a “iniciação” dos TILS tem acontecido pelo contato e pela aquisição da língua, ou seja, sem uma intenção pré-concebida de atuação profissional, e que isto ocorre, majoritariamente, em ambientes religiosos ou por vínculo direto (familiar ou não) com surdos e/ou com comunidades surdas, que sentem a necessidade de pessoas que possam mediar sua comunicação com os ouvintes. Vejamos nestes diálogos:

**JÂNIO (SP):** como aconteceu? éh eu tive um convite né? Como/ como que eu coloquei na / na / no questionário da pesquisa/ eu aprendi em ambiente religioso/ uma amiga um dia, um certo dia me convidou, 'vamos fazer um curso de Libras, lá na igreja batista?' Eu falei, tá bom, vamos/ [mas você nunca tinha visto Libras?] nunca tinha conversado com surdo, nada. sempre achei interessante, já tinha visto na televisão, em alguns canais, aqueles quadrinhos, achava bem interessante, [...] fomos na igreja, gostei, e a gente começou a frequentar, essa igreja. [...] a gente aprendeu alguns sinais básicos, né?, sinais isolados, mas básicos, e / e depois disso engajei, [...] aí descobri uma igreja católica aqui em campinas, que reúne os surdos de campinas e da região, surdos católicos, e comecei a frequentar todos os sábados, comecei a fazer amizade, aí a língua começou a fluir né?

**DANÚSIA (AC):** quando eu comecei a fazer magistério né?, aí eu comecei a ver pessoas surdas se comunicando, nas ruas, no ônibus, e eu comecei a me interessar, tive vontade de aprender, achava bonito, interessante, ficava curiosa para saber o que eles conversavam [...] aí quando eu comecei a fazer pedagogia surgiu uma oportunidade [...] enquanto eu fazia o curso eu procurei me envolver com a comunidade, quando eu saía da faculdade eu ia na praça onde eles estavam, que era o ponto de encontro deles, ficavam horas ali conversando, eu queria ir lá para fazer amizades com eles

**AMANDA (CE):** (RISOS) eu não escolhi que eu/ eu queria realmente assim/ é/ outra coisa na minha vida profissional/ mas a profissão de intérprete veio até a mim/ no meu caso [*você foi escolhida...*] (RISOS) É escolhida/ (ou melhor) cai de paraquedas/ assim como eu acho que no caso da maioria aconteceu também pelo fato de nós conhecermos um pouco/ assim da língua de sinais/ [...] eu comecei a aprender na igreja, diferente do Matheus, né?, e tinha um surdo lá que queria conversar/ ele se disponibilizou em me ensinar e todos os dias ele estava na minha porta, [...] e o meu gosto de querer aprender, [...] me fez ser sinalizante muito rápido/

**MATHEUS (CE):** bom, a minha parte de domínio da língua de sinais, né? começou no contato com alguns surdos, com o tempo isso foi me dando algum/ alguma possibilidade de me tornar, né? [*esses surdos eram da sua rua, da sua família?*] não, o primeiro contato que eu tive com eles foi no salão dos reis / lá eu encontrei/ um grupo de língua de sinais, né? aonde eu aprendi então o contato

inicial partiu. Daí / e com o tempo (foi) no contato que se deu também meu aprimoramento/ né? aí surgiu a possibilidade de ser intérprete/ né?

Em resposta aos diálogos empreendidos, buscamos compreender a construção das relações dos sujeitos com a língua, com os outros e, inevitavelmente, algumas relações possíveis destes elementos com a identificação profissional dos TILS com seu universo de atuação.

Diante dos aspectos emergentes, escolhemos alguns para deter mais o olhar. Dentre eles, observamos que, de um modo geral, o aprendizado da língua – para além do seu aspecto funcional e fundante ao exercício da profissão – foi um elemento ao estabelecimento de vínculos com sua profissionalidade. Para esta referência, adotamos Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.10-11), que definem profissionalidade como “os saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional”.

Mesmo àqueles que tiveram uma “iniciação” por demandas próprias da e na educação, ou seja, os TILS que “foram envolvidos” na área da tradução e interpretação por contingência, que se envolveram em processos formativos em meio a demandas próprias da “carreira” – enquanto história de si mesmos (compromisso profissional, pessoal ou paixão) –, assumiram um lugar para responder às situações relacionadas à própria profissionalização – dos modos como foram (são) suscitados a organizar suas práticas e seu dia a dia.

E, mais, como estes processos impactam na constituição destes sujeitos e de suas subjetividades, no que tange à construção de suas identidades profissionais, como eles se relacionam com os discursos teóricos e se apropriam destes ao longo dos processos de formação acadêmica e/ou em serviço.

**DENISE (DF):** eu já tinha estudado com um rapaz que era surdo, ele era da minha escola, não da minha sala [...] quando entrei na secretaria de educação, [...] antes disso/ de entrar na secretaria, eu fiz um curso / eh, comunicando com surdos I, só um curso básico, pra aprender os cumprimentos (...)/ não é só sacudir as mãozinhas/ eh, o coração, a sua alma que tá ali, é sua responsabilidade social, enquanto profissional, é sua responsabilidade com aquele aluno pro resto da vida, né? [...] se meu papel não tiver sido desempenhado com afinco, não daria conta, né? (CHORANDO)

**ELIZA (SP):** quando nós começamos aqui a trabalhar com crianças surdas, elas vieram de um histórico como eu te falei/ de uma escola especial oralista, elas não sabiam Libras, nós precisamos aprender para poder ensiná-los [...] nós

começamos com curso de Libras, que foi assim de quarenta horas [...] foi muito, assim, triste o começo, na época eu era coordenadora, eu era coordenadora pedagógica, as crianças começaram a estudar no ensino infantil, as crianças surdas e/e aqui a gente tem assim/ as crianças daquela escola vêm para essa porque estão próximas aqui no bairro né? e eu falei, puxa/ vou ser coordenadora dessas crianças, preciso começar a me interar da língua e tudo mais e fui para o curso de Libras

**SÔNIA (SC):** acabei conhecendo uma pessoa surda que acabou me ensinando e tal, uma amiga minha aprendeu Libras, a gente foi aprendendo assim, com o contato com os surdos'. Não fiz cursinho não fiz nada!' foi no contato com os surdos mesmo' [...] aí logo em seguida me chamaram para trabalhar, [...] era um centro de educação alternativa do município que atende surdos, deficientes físicos, deficientes mentais, alguns distúrbios de fala, tem fonoaudióloga, tem terapeuta, psicólogo e tem a área da surdez que / na época tinham quatro instrutores efetivos e os alunos surdos e duas professoras bilíngues [...] daí o nosso trabalho era assim... ir nas escolas ensinar Libras para os alunos das salas que tinham alunos surdos, atender os alunos surdos/ tinha muito passeio porque o trabalho que as professoras bilíngues faziam era de vida cotidiana, ensinar línguas de sinais e língua portuguesa através do dia a dia da criança [...] precisava do intérprete junto [...] mas faltava intérprete para as escolas aí o que aconteceu" eu comecei a trabalhar, a ir para as escolas

Ressaltamos o modo ativo – responsivo – com que os TILS foram e continuam se apropriando de suas carreiras, principalmente quando majoritariamente as carreiras de TILS iniciaram de maneira incidental, ao mesmo tempo em que sinalizaram empatia com os outros sujeitos do processo e com a maioria das demandas com as quais têm que lidar no cotidiano. Sobre isso, Bakhtin aponta que

Não é o objeto que inesperadamente toma posseção de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico ativamente com o objeto: criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade... A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo). E esse ato-ação que traz alguma coisa nova não pode mais ser uma reflexão estética em sua essência, porque ela se transformaria em algo localizado do lado de fora da ação-realizadora e sua responsabilidade (2004, p.33).

O que percebemos é que o homem, em seu diálogo com a realidade, torna perceptível a multiplicidade de olhares e significações possíveis sobre o mundo e as formas diversas como eles se relacionam com isto. A palavra exprime as vozes sociais e assume seu caráter interindividual, ou seja, reflete e refrata os significados

atribuídos pelos indivíduos à realidade.

Neste sentido, portanto, em cada contexto enunciativo, ela se recobre de tons e nuances valorativo-volitivas. Isto se define a partir das interrelações entre os indivíduos e que, por sua vez, encontram-se engendrados com determinada realidade, diferentes esferas de interação, tempo e espaços específicos. Nesse sentido, são ilustrativas as seguintes considerações de Bakhtin e Volochinov:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (2010a, p.379).

Ainda sobre os processos de aquisição da Libras, dentre os sujeitos participantes da pesquisa, quatro deles tiveram envolvimento com a língua de sinais mobilizado por vínculos familiares, o que produz (inter)ações diferenciadas – não pelo vínculo em si, mas pelo fato de que não há separação entre o “ser social” e a singularidade de cada indivíduo – pelas instâncias particulares de relações, que levam os sujeitos envolvidos a vivências íntimas (não públicas), e mais complexas, com a língua, que encarna relações igualmente mais intensas e complexas no âmbito da constituição alteritária de cada um. Segundo Smolka,

Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam – também de diferentes maneiras; ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros (2000, p.31).

É no processo dialógico, no encontro que ocorre na linguagem, que sujeito e atividade se interpenetram e se interconstituem. Como nos diz Moyra,

[Moyra, como você acompanhou um pouco da conversa com os meninos/agora é a sua vez de me contar um pouco da tua história. Qual o teu tempo de experiência como intérprete?/como aprendeu Libras?] **MOYRA (RS):** geral?/ onze anos [só atuando em escola?] É/ onze anos porque na verdade... quando eu vim para Pelotas/ eu não/ não tinha/ não enxergava isso como profissão/ porque eu sou filha de surdos/ então era uma coisa habitualmente feita por mim – natural/ eu não era paga para isso/ às vezes fazia/ trabalhava com alguém/ fazia alguma coisa mas nada formalmente dentro de uma sala de aula / quando eu vim para Pelotas em 2001 é que eu comecei a trabalhar/ comecei a trabalhar e comecei a buscar a formação/ eu comecei um pouco com a parte empírica da



língua assim/ do conhecimento da língua e era tudo muito novo e aí depois eu fui buscando formação [...] o que eu sabia/ sabia dizer né?/ alguns sinais, mas muito caseiros/ ou melhor, sinais diferentes da região de Pelotas porque nós viemos de Porto Alegre / de Porto Alegre a gente foi para Santa Vitória do Palmar/ de Santa Vitória do Palmar, a gente veio para cá/ então... quando a educação de surdos deu aquele BUUM, que foi de mil novecentos e noventa a dois, nós estávamos em Santa Vitória do Palmar... então/ sem tanto progresso/ sem tanta informação à respeito dessa/ dessa língua/ que já era considerada língua/ a gente não tinha esse conhecimento [...] BOM/ eh/ como eu tinha dito antes eu/eu tenho meus pais surdos/ já convivo nessa comunidade há bastante tempo e não foi na verdade uma opção assim/ ah eu quero estudar, buscar/

Ao nos depararmos com as narrativas dos sujeitos sobre seu envolvimento com a Língua de Sinais, para além das questões ditas de forma mais direta, como os ambientes e modos de aquisição da Libras, observamos que, em toda a atividade mental, há de existir uma orientação social de caráter apreciativo, que põe em relação o *eu* com o *outro* – o que nos coloca, novamente, diante do diálogo, como dinâmica de (inter)relações.

Na relação com um ouvinte potencial (e algumas vezes \distintamente percebido), podem-se distinguir dois pólos, dois limites, dentro dos quais se realiza a tomada de consciência e a elaboração ideológica. A atividade mental oscila de um a outro. Por convenção, chamemos esses dois pólos atividade mental do eu e atividade mental do nós (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p.119).

Outro aspecto importante é que o lugar onde o sujeito aprende a língua, como entra em contato com ela, marca – há a relação com o *Outro* e os modos de significar o *outro* e a língua, visto que, para pensar no homem, é inescapável pensá-lo dentro das relações que o ligam ao *Outro*.

Nesta perspectiva, consideramos importante destacar a observância de expressões, como a dos enunciados a seguir, que fazem referências aos surdos como sujeitos a quem se deve “ajudar”.

**IZA (RJ):** aprendi na igreja/ entraram em contato comigo de dentro da igreja/ mas/ muito pouco/ a gente/ eu acabei perdendo o contato depois com todos os surdos de lá/ mas continuei gostando de Libras/ Aprendi a amar esse mundinho louco deles, né?/ ih comecei a fazer curso na (FENEIS)/ mas aí começou a mudar o horário/ eu sai/ e fui começando até que eu consegui concluir o curso livre no (INES)/ Ih/ a minha família mesmo me deu força/ mas, você gosta disso/ larga o teu trabalho [...] acaba pegando amor por um negócio que você nem tem curso/ procura fazer

**MÁRIO (RJ):** eu sou da igreja Testemunha de Jeová/ a gente começou a disparar no Brasil todo / fazia reunião precisava de intérprete/ aí ficava com pena e tinha muito surdo, mas num tinha/ pouco instrutor aí tem um amigo que me dizia falando franco / intérprete é muito bom [...] (mas pra mim mesmo) é assim / tirar ele do (risco) entendeu? tanto que eu por exemplo eu/ eu ajudo surdo que é envolvido com marginalidade / surdo envolvido com droga entendeu para ele aprender a língua dele e ser uma pessoa digna porque o surdo hoje ainda é muito excluído, entendeu?

**MIGUEL (SC):** quando eu tava no ensino médio tinha uma escola do lado da minha que tinham pessoas surdas, e elas ficavam assim né? (SINALIZOU) putz esse negócio é legal! [...] pô aí um dia vi um filme fiquei interessado pela língua de sinais/ daí uma amiga falou assim: 'ó cara quer aprender língua de sinais?' ah! eu quero/ Lá na igreja eles fazem um curso de língua de sinais.' [...] E aí eu comecei a estudar a língua de sinais ali, eu comecei a ter contato com o surdo, comecei a perceber, é, conhecer mais surdos' acabei por causa disso, conhecendo a associação de surdos' e aí pronto' e aí comecei a entrar no mundo dos surdos né?'

**DENISE (DF):** não é só sacudir as mãozinhas eh/ eh, o coração, a sua alma que tá ali, é sua responsabilidade social, enquanto profissional, eh, sua responsabilidade com aquele aluno pro resto da vida

O que nos inquietou é que, ao ouvir as entrevistas, “retornar” ao processo de interlocução, é como se não houvesse percepção dos sujeitos sobre as questões ideológicas, sobre as tensões sociais acerca das concepções de diferença, reproduzidas por eles e que reforçam a cristalização de (pré)conceitos.

A compreensão do enunciado não requer apenas a identificação da linguagem e dos sinais normativos da língua, envolve a leitura e a significação dos subtextos, das intenções de cada enunciadador, na unicidade e irrepetibilidade vivida nos diálogos.

É preciso pensar que as palavras, ao serem pronunciadas, estão embebidas de emoções, sentimentos. Elas emergem nos discursos, impregnadas das contradições, (pré)conceitos, estereótipos, construídos ao longo da história – e elas rememoram isto, ao mesmo tempo que abrem espaço para contestação.

Considerando o que dizem Bakhtin e Volochinov (2010, p.95), que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, e em outros contextos de interlocução, poderíamos dizer que as enunciações tinham em sua origem intenções ofensivas e pejorativas – começar a “entrar no mundo do surdo” – “amar esse mundinho”, é por que se trata de um mundo que é do *Outro*, e que o meu mundo é o verdadeiro, pois se constitui de semelhança e padrão?

Ter “pena”, sentir que ao ensiná-los há uma convocação interna de “sua responsabilidade social, (...) com aquele aluno”, poderia soar que os sujeitos colocam em questionamento o pertencimento do surdo a este mundo (que seria apenas dos ouvintes) ou a capacidade do *Outro* em lidar com as demandas de sua realidade? No entanto, não foi isto que compreendemos no conjunto dos diálogos com os sujeitos.

Deste modo, percebemos como importante discutir o “dito”, considerando, principalmente, a perspectiva da diferença e a forma assimétrica de como as relações estão estabelecidas. E, embora isto não seja dito claramente, termina ficando expresso nas partes subentendidas dos discursos, que vêm a tona, em função de que “todo signo, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p.45). Nesses termos, suas formas são condicionadas pelos modos de organização social de cada grupo, lugar e tempo.

Em nossa percepção, por entre os [con]textos e enunciados, ressoam as múltiplas linguagens e vozes sociais, que eles (de suas realidades sociais-cotidianas) não percebem como ofensivas, ou seja, não as veem como contraditórias – como palavras que contra-atuam frente ao que eles dizem buscar – uma realidade em que a inclusão de surdos aconteça com responsabilidade, seriedade e respeito à diferença.

Tanto para Bakhtin e Volochinov (2010), quanto para Vygotsky (1991, 1998), a subjetividade é social e se constitui através da linguagem, que é elemento essencial à constituição do que somos e o que podemos vir a ser. Esta (in)consciência manifesta, em nosso ponto de vista, é genuína, pois a clareza não está no pensamento, mas no discurso. Dito de outro modo, o sujeito, não tendo palavras para expressar seus pontos de vista, usa as palavras em circulação – palavras-alheias –, palavras que se mostram carregadas de preconceito como suas, já que parece haver também preconceito em meio a uma série de conceitos construídos na relação entre intérprete e sujeito surdo.

Outro ponto – de mesma natureza, mas na razão inversa – foi trazido por Sâmia, quando falamos sobre sua aquisição da Libras, e ela disse: “nossa (RISOS) é meio sem graça porque todo mundo conta, 'Aí eu me tornei intérprete por

causa do meu amigo', 'ah foi por causa o meu namorado', eu não”.

Esta fala nos fez pensar, mais detidamente, a propósito da concepção da “alteridade bakhtiniana”, visto que reforça nossa existência – a construção da nossa autopercepção e alteridade – de forma entremeada e interdepende a existência do *Outro*.

Quando Sâmia se colocou na relação com o *Outro* (demais TILS – que são tanto sujeitos reais, quanto representantes médios do grupo) para referir-se a sua “iniciação”, e valorou sua experiência como desinteressante – “meio sem graça” –, nos fez pensar que o *Eu* se desvela, sua unicidade, sua singularidade, na relação de alteridade como *Outro*, e que, inclusive, esta sua alteridade, objetivamente, se realiza na relação com o *Outro*.

Sem nos distanciar da alteridade como referência à constituição de cada indivíduo, nos pareceu palpável pensar a valoração negativada de Sâmia sobre sua “iniciação”, como reflexo, gerado a partir de associações entre os atributos volitivos-valorativos estabelecidos socialmente para o que é igual e está dentro da norma, frente ao que é diferente e, deste modo, está fora da norma.

Nossa inferência se reforça ao pensarmos sobre as contradições instaladas quando ela própria fala a respeito da importância da formação para a sua atuação profissional. Exemplo: “você tem que ter um bom embasamento teórico você tem que ser formado, na minha opinião a formação ajuda e muito o intérprete/é importantíssimo/ é a base do intérprete” (SÂMIA). Observamos que, ao mesmo tempo em que afirma que a formação é “importantíssimo/ é a base” para Ser TILS, ter se constituído num processo de formação sistemático e acadêmico, ao invés de entremeada a relações pessoais, é significado por ela como algo desinteressante. Neste sentido, é instigante pensarmos sobre “ser igual” e “ser diferente” – como isso é internalizado, processado, e como, posteriormente, se exterioriza.

Para dar mais lastro as nossas reflexões, Fernandes nos aponta que

É a referência a um código social que permite que nos confrontemos uns aos outros, partilhemos ou não pontos de vista, penetremos no saber historicamente elaborado pela humanidade e construamos nosso psiquismo, nosso pensamento, nossa identidade pessoal (2009, p.60).

Abordamos esta questão, pois, de certa forma, parece que mesmo

entre sujeitos que trabalham para realização de ações inclusivas e que, por isso, devem dispor-se ao acolhimento da diferença e reconhecimento da alteridade do *Outro*, na relação consigo mesmo há uma predisposição a desqualificar sua própria singularidade, diante do que é “típico” ou esperado, o que compreendemos como um processo que ocorre em função de que

viver a vida não é apenas um evento circunstancial nem somente um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações e práticas sociais, no acontecimento que se dá em um determinado contexto concreto e histórico, engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento (MOLON, 2009, p.15).

Considerando, ainda, que a constituição da consciência se dá num processo em que a palavra alheia se torna palavra própria, e isso ocorre em meio a tensões e confrontos, cotidianos e permanentes, entre os valores sócio-ideológicos e que se materializam na língua.

Ao olhar para as realidades concretas de vivência e experenciação dos TILS, e termos a oportunidade de visualizar situações relativas à formação inicial e continuada, e aquisição da Libras, percebemos alguns pontos que consideramos bastante relevantes, dentre eles, a formação continuada, que consideramos como um movimento ascendente, mais por contingências e desafios do cotidiano do que por imposições legais, visto que a empregabilidade ainda é modelada pela necessidade, que permanece, hoje, muito maior do que a disponibilidade de profissionais da área.

Esta situação, dentre outras coisas, termina por flexibilizar preceitos e gerar a profissionalização de TILS que não tinham esta profissão como meta ou plano individual de atuação profissional. Outro ponto que consideramos importante foi a observação da busca crescente por formação continuada, o que indica uma mudança no cenário, que tende a se especializar, mas que, no entanto, desperta, ao mesmo tempo, grande preocupação pela falta de indicativos e pesquisas que possam dar visibilidade quanto a qualidade e proposições das formações ofertadas – tanto no que se refere à qualidade do que está posto quanto da pertinência do que é oferecido.

No que se refere à formação, mais detidamente, nossas referências

foram as realidades vivenciadas pelos TILS em seus cenários locais, sem considerar, neste caso, os demais elementos – tanto ou mais relevante como a qualidade técnico-pedagógica. Além destes, existem os subsídios imanentes dos processos de mediação linguística e sociocultural em jogo sobre os quais não nos propusemos pesquisar, mas que reconhecemos como fundamentos na e para a atuação do TILS na educação de alunos surdos em nosso país.

Ademais, neste ponto do trabalho, preocupou-nos pensar sobre a Libras como elemento constitutivo dos projetos – para além de seu caráter instrumental de trabalho, visto que, para Tradutores-Interpretes, a Libras também é instrumento. Nossa busca foi compreendê-los nas relações – TILS e a Língua de Sinais e o Português em seus processos de interação realizando e concretizando significações para eles mesmos, para os alunos surdos, e para o ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o pensamento bakhtiniano tem o sujeito como ser ativo e que deve responder à sua existência de modo responsável, ou seja, numa filosofia de ato responsável. Cada sujeito é partícipe de processos dialógicos de constituição de si mesmos, via linguagem. Isso o coloca numa posição de sujeito ativo, não passivo, e socialmente constituído, de alguém que participa ativamente do diálogo e que deve atuar de modo responsivo e responsável.

#### 2.4 ESCOLA INCLUSIVA. ESCOLA INCLUSIVA? – O LUGAR DOS TILS NO PROCESSO EDUCACIONAL BILÍNGUE PARA SURDOS

Temos vivido, numa escala mundial, o que atinge o Brasil, um processo crescente e de intensas discussões e ações direcionadas, ao que podemos chamar de reformas educacionais, com vista a implantação de uma educação inclusiva. Estes movimentos têm posto em circulação e debate alguns aspectos e elementos importantes, contudo, preocupantes, visto o risco de superficialismos que ocultam o apagamento dos mesmos de uma pauta fundamental de reflexões e mudanças sociais.

Dentro do campo da educação e surdez, destacam-se questões como o “respeito e atendimento da diversidade” e o oferecimento de “projetos educacionais inclusivos bilíngues”, imersos nos discursos relativos à “educação para todos”, aspectos estes nos quais focaremos a presente discussão.

Embora a temática da educação inclusiva na perspectiva bilíngue venha sendo apresentada de modo transversal ao longo do trabalho, sentimos a necessidade e a importância de dar a ela um lugar próprio, considerando as possibilidades de contribuição, não apenas das argumentações levantadas na e com a pesquisa, mas com as questões alçadas, indicar possíveis problemáticas a serem respondidas ou aprofundadas, em projetos futuros dedicados a este fim.

Em se tratando do presente trabalho, cabe destacar que abordar a educação inclusiva na perspectiva bilíngue, neste momento, deu-se não em função do que foi diretamente dito ou posto pelos sujeitos, mas pela razão inversa – convictas da relevância, vimos a necessidade de discuti-la, em função do não dito. Pois, ao empreendermos uma pesquisa que considera a abordagem histórico-cultural e a perspectiva enunciativo-discursiva, devemos superar a descrição e a compreensão do que é apresentado pelo *Outro*, e alcançarmos uma compreensão ativa, que se dá na resposta ao visto, ao dito e ao não-dito, que de certo modo diz sobre os sujeitos e contextos aos quais se referem.

Falando mais amiúde, observamos que, embora vários dos pontos e aspectos abordados por nossos sujeitos, se articulados, se constituam elementos pertinentes em projetos educacionais inclusivos de perspectiva bilíngue. Dito desta forma, o tema pouco esteve presente nas entrevistas. Ao pensarmos sobre isto, nosso olhar nos direcionou não apenas à compreensão do fato, mas a situar esta questão a partir de contornos mais amplos, pensar sobre as políticas públicas, e situar os TILS, sua situação funcional, os cargos e vínculos disponíveis a eles, como elementos constituídos deste contexto.

Mesmo considerando este cenário, as configurações com as quais lidamos são recentes – ou melhor, ainda em construção das bases para sua auto-sustentação –, temos que vê-lo em sua historicidade, como resultante de processos sociopolíticos e culturais históricos, carregados de uma massa tensa e densa de (pré)conceitos, representações, (des)interesses político-sociais, marcados e afetados por lutas, por forças e ideologias diversas. Além disso, esses movimentos também incluem a busca de alibis, diante dos enfrentamentos gerados a partir dos lugares dados à surdez e à educação de surdos no balaio da diversidade.

Por estas razões, começaremos com algumas reflexões sobre os

discursos sobre a inclusão escolar para alunos surdos, para as quais colocamos em circulação alguns outros discursos – discursos oficiais, acadêmicos e dos próprios surdos, os mais implicados nestes processos – que problematizam a inclusão escolar em suas bases, em seus aspectos político-ideológicos, considerando-as como moldura indispensável para discussões sobre projetos educacionais inclusivos bilíngues, para olhar e tentar compreender os lugares dos TILS nestes cenários, e que decorrem também no delineamento dos seus papéis.

#### **2.4.1. Excluir/Incluir: para além da antonímia, são questões de (des)valorização e (in)diferentes modos de relacionar-se com o *Outro***

*não se trata apenas do fato de que o pensamento é construído em termos de oposições binárias, mas que nesses dualismos um dos termos é sempre valorizado mais que o outro: um é a norma e o outro é o “outro” – visto como “desviante ou de fora”.*

Katherin Woodward

Esta discussão materializa um movimento, pensamentos sobre os diversos matizes dos DISCURSOS SOBRE ‘INCLUSÃO ESCOLAR’ quando direcionados para a educação de alunos surdos e que, apesar do uso de um mesmo sintagma, no caso o termo ‘inclusão escolar’, denotam significações diversas e conflitantes, principalmente quando postos em discussão por grupos/sujeitos de diferentes esferas de enunciação.

A começar pelo fato de que alguns termos, dentre os quais, “inclusão”, têm seu uso tão massificado que desencadeiam situações diversas, como, por exemplo, um falso consenso de que todos estes discursos indicam direcionamentos convergentes, ou, ainda, que o uso tão intenso e abrangente do termo resulte em generalizações e em uma espécie de esvaziamento conceitual, além de uma espécie de obviedade sobre as significações possíveis, que nos torna míopes frente à natureza polissêmica de toda palavra.

Parece que, quando as disparidades sociais vão se intensificando e evidenciando, mais amplos e intensos tornam-se os discursos em que se fala de inclusão, e, para adentrar nesta seara de discussões, além de questões conceituais, entram em jogo elementos de tensão mais densos e cruciais, pois entram em



confronto concepções e expectativas diametralmente divergentes de (ex)inclusão de alunos surdos, constituídas entre os grupos/sujeitos outros, mas igualmente envolvidos, o Ministério da Educação (MEC), (enquanto proponente do governo na definição das políticas públicas em foco), a academia (como lugar representativo dos sujeitos envolvidos em estudos e pesquisas desta área) e dos surdos (em tese, os beneficiários).

Nossa intenção é, com o distanciamento, termos maiores condições de ver o contexto e elementos que afetam nossos sujeitos, visto que nossa compreensão e concepção de homem, conforme já dito anteriormente, é marcada pela perspectiva histórico-cultural, o que nos leva à busca por vê-los “em meio às relações que estabelecem”, ou melhor, de maneira indissociável do jogo de forças individuais e sociais, psíquicas e ideológicas no qual estão submersos. E para dar corporeidade a este diálogo e embates, vejamos os recortes a seguir.

De acordo com os princípios expressos em sua proposta, o MEC aponta que

**todas as crianças devem aprender juntas**, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. **Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos**, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e **assegurando uma educação de qualidade à todos** através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994, s/n).

E para amparar as demais enunciações, cabe destacar que, mesmo que o recorte não faça referência expressa a Declaração de Salamanca, queremos ressaltar sua influência marcante e decisória no processo de reforma e revisão da política brasileira.

Mesmo considerando que sua força se deu por toda uma conjuntura sociopolítica mundial, é importante salientar a Declaração de Salamanca, que se tornou um marco referencial para a história da educação das pessoas com necessidades especiais – ideia expressa, inclusive, na Constituição brasileira (BRASIL, 1988) – quando definiu os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com necessidades especiais (àquela época definidas legalmente e juridicamente ainda como deficientes) e firma a necessidade de ações educacionais

sólidas e urgentes, capazes de reconhecer a diversidade e atender quaisquer que fossem as necessidades das crianças nas instituições educacionais<sup>20</sup>.

De acordo com a Declaração de Salamanca,

**as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições** físicas, intelectuais, sociais, emocionais, **linguísticas ou outras** [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. [...] O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos (BRASIL, 1994, p.18).

A partir destes princípios e da maneira como foram aplicados na construção das políticas públicas de inclusão instituídas no Brasil, Laplane afirma que

a ideia norteadora da Declaração [de Salamanca] é a de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças e encontrar uma maneira de educá-las com êxito. Essa ideia impulsionou a difusão do termo “inclusão” e, também, popularizou a noção de que todas as crianças devem ser educadas no mesmo ambiente. Por outro lado, a nossa análise [...] revelou o apagamento da dimensão política, a persistência da visão ingênua que atribui à educação o poder de mudar, sozinha, a sociedade [...] apaga o fato de que a sociedade não se caracteriza por essa orientação e simplifica, na forma de uma prescrição ingênua, um complexo conjunto de relações que, como vimos, diz respeito a fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos etc. (2006, p.705).

Diante deste cenário, e apontando como estas proposições são apreendidas pelos próprios surdos (o que não quer dizer que haja compreensões e

---

<sup>20</sup> Segundo Sasaki (1999), a partir de movimentos como a criação da “Disabled Peoples International”, uma organização não governamental e sem fins lucrativos criada por pessoas com deficiência que, em 1980, no Canadá, em meio ao Congresso Mundial de Reabilitação, lança sua “Declaração de Princípios” e divulga sua definição de “**equiparação de oportunidades**”, surgiram outras iniciativas institucionais, como a Assembleia Geral das Nações Unidas em 1981 que lançou um programa mundial com metas de defesa de direitos e ações de promoção da ‘igualdade e plena participação’ dos deficientes na vida em sociedade; e em 1983, a Organização Mundial do Trabalho, realizou uma convenção em Genebra para firmar normas internacionais que levassem em conta a igualdade de oportunidades e de tratamento a todas as categorias de deficientes, visando sua inserção na coletividade. Nesta perspectiva, a cada passo, viu-se o fortalecimento e ampliações nas lutas e reivindicações de cada categoria, bem como a imbricação destes movimentos das questões relacionadas a educação. Para atender a este ‘duplo’ (educação e trabalho), na década de 1990, ocorrem dois eventos de âmbito internacional e que resultam em proposições oficiais de metas e ações em prol destes grupos: a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em Jomtien/Tailândia em 1990 – que gerou a “Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (BRASIL, 1991); e a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca/Espanha em 1994, que resultou na “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 1994).

concepções uniformes entre eles), Strobel<sup>21</sup> expressa que o avanço nas questões e propostas de inclusão educacional para atender as pessoas surdas depende de mudanças da

concepção médica da surdez aos olhos da sociedade, para que os gestores cessem de confundir escola especial com escola bilíngue [...] A perspectiva cultural da educação de surdos ainda não é amplamente compreendida. Paira o estigma da deficiência e das escolas especiais como o lugar da segregação e do antigo modelo médico da reabilitação (2011, p.18).

E, antes de quaisquer considerações diretas aos enunciados acima, cabe destacar o que nos mostra Bakhtin, ao afirmar:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva [e] deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (2010, p.297).

Neste caso, destacamos que a força e o alcance diferenciados dos discursos envolvidos neste jogo de poderes sociais têm pesos diferenciados e que a proposta sustentada pelo MEC, órgão representativo do Estado, portanto da ideologia oficial, empenha-se continuamente para impor-se, de maneira monologizante, sobre dos demais atores/níveis de discursos. Um dos efeitos danosos desta questão é a falsa imagem de que o processo se dá, visceralmente, no âmbito das escolas, dependentes, apenas de condições internas, portanto apartadas das realidades macrossociais e incólumes às suas influências – sobre o que podemos afirmar, é tanto objetivo quanto efeito intencional destes discursos.

Isto pode ser visto, a olho nu, quando lemos no documento oficial publicado no Brasil que apresenta os princípios de Salamanca:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar [a todos] o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994).

Mas cabe polemizarmos “quem são os incluídos neste todos?”, visto

<sup>21</sup> Nesta data, presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

que nas próprias proposições em vigor, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1996), se utilizam concessões feitas na própria Declaração de Salamanca – Item 19, sessão II, que aborda as Políticas educacionais em relação às diferenças e situações individuais, como elementos que geram a necessidade de atendimento diferenciado para alunos surdos e surdo/cegos – e em suas diretrizes nacionais afirma que

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse documento, ressaltamos alguns trechos que criam as justificativas para as linhas de propostas que são apresentadas neste texto [...]“As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (BRASIL, CORDE, 1994).

Destacamos “seria mais **conveniente** que a educação lhes fosse **ministrada** em escolas especiais ou classes especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” – sem deixar de considerar o uso das palavras **conveniente** e **ministrada** (esta última, que vislumbra uma concepção bastante deturpada de educação) –, que poderíamos entender tanto como remédio que cura, quanto como um processo a ser “aplicado”, no qual os alunos são ou devem ser passivos.

Souza e Góes questionam que

não se trata de optar pela inclusão na escola regular atual, ou pela escola especial atual. Trata-se na verdade de compor alternativas institucionais que sugerem essa fórmula simplificadora (ainda que cheia de controvérsias) de configurar o problema (2001, p.18).

E, de maneira convergente e complementar, Tartuci defende que

a inclusão escolar dos surdos não pode ser refletida fora de discussões que considerem a [...] experiência escolar dos surdos e em suas consequências para a construção o conhecimento e, sobretudo, para constituição da identidade e participação social desses sujeitos. [além do que] não poderão ser resolvidas somente pelo professor no interior da sala de aula ou, mesmo, somente no contexto escolar. Ao contrário, ela tem que ser (re)pensada no âmbito das questões mais amplas da exclusão social com vistas à construção de uma cultura escolar mais comprometida com as diversas vozes (sujeitos) e como um espaço potencializador e mobilizador para construção de um mundo menos excludente e solidário (2003, s/n).

Diante destes elementos, ressaltamos a importância de manter à vista as relações indissolúveis entre os signos e enunciados e a realidade concreta e horizonte social imbricados.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial (BAKHTIN, 1988, p.95).

A inclusão escolar de alunos surdos requer, além de acolhimento e valorização de suas singularidades, o oferecimento de oportunidades e condições equivalentes às vivenciadas pelos demais alunos – convivência com iguais (outros alunos surdos), assim como com diferentes, para que também eles construam o sentido de diversidade; condições favoráveis à realização de trocas linguísticas e interações com os agentes do processo educativo (que, no caso deles, envolve, além de profissionais da escola usuários da Libras, intérpretes de língua de sinais, professores e instrutores surdos).

Segundo Lacerda (2009a, 2009b), ao se optar pela inserção de alunos surdos nas redes regulares de ensino, é preciso fazê-lo de modo consequente e responsável, de maneira que se garanta a estes alunos o acesso aos conhecimentos e possibilidades de participação efetiva das atividades que compõem os processos de ensino e aprendizagem, além do respeito e atendimento da sua condição linguística diferenciada, implicando com isto modos particulares de ser e significar o mundo.

Neste sentido, tanto Souza e Góes, quanto Lacerda, afirmam a necessidade mínima da estruturação de ambientes que atendam às especificidades educacionais destes alunos, da contratação de equipes de suporte como instrutores, professores surdos e TILS, e, ainda, que isto se dê em ambientes que propiciem

uma reunião de sujeitos surdos, a fim de lhes garantir a convivência com seus iguais.

Na relação com o processo de inclusão escolar de alunos surdos, é condição *sine qua non* que os valores axiológicos referentes se constituam, fora da lógica de correlação e comparação entre surdos/ouvintes, como se as diferenças entre eles se constituíssem no fato de não ouvirem.

Segundo Smolka, é preciso considerarmos que, como sujeito, cada indivíduo é afetado de diferentes modos

pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, [e] também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (2000, p.31).

A diferença deve ser reconhecida e compreendida em sua natureza sócio-histórica e cultural, que desvela “o um na relação com o outro” a partir da lógica da “diferença não-indiferente”, superando a relação de (des)valorização que os circunscreve na invisibilidade dos “gêneros generalistas”, como sujeitos que, apenas, pertencem a um “grupo linguístico minoritário”, sem identidade. Como abordam Tunes e Bartholo, incluir

não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo de que, efetivamente necessita. Incluir significa ouvir e responder àquilo que um outro pede pela sua própria voz (2006, p.147).

Isto implica em rejeitar as concepções da diferença que categorizam os sujeitos numa lógica igualitária de que ‘somos todos iguais na nossa condição de diferentes’, que desconsidera que a construção das diferenças se dá nas experiências histórico-culturais de cada ser. Sem isto, teremos posturas que reforçam a imagem binária e convenientemente simplista sobre as questões de inclusão/exclusão, aluno ouvinte/surdo, escola regular/especial, da igualdade e da diferença.

## 2.4.2 Alunos Surdos e Projetos Inclusivos Bilíngues no campo dos embates sociais e ideológicos da identidade e da diferença

*Entendido, [...] que a identidade e diferença são construções simbólicas advindas de relações sociais, cabe já perceber a dinâmica dos jogos de poder travados para a afirmação de alguns traços culturais e apagamento de outros.*

Wanderlei Geraldi

Apesar de representarem dois expressivos modelos de encaminhamento para educação de surdos, o oralismo e a comunicação total não serão abordados de forma direta neste debate, visto que o contexto de investigação do presente trabalho está relacionado a políticas públicas e sociais atuais e correspondentes à proposta educacional bilíngue. Porém, isto não significa que estes modelos estejam isolados em sua própria contemporaneidade, pelo contrário, quando falamos de mudanças de paradigmas, estamos falando de mudanças lentas e alineares na maneira de pensar e de compreender as coisas do mundo, neste caso, de entender e empreender um caminho educacional que possa oferecer as melhores condições de desenvolvimento aos alunos surdos.

Considerando que cada modelo desencadeia, naturalmente, uma série de críticas relacionadas às suas limitações – dizemos naturalmente, pois não existem meios de um único modelo responder a todas as complexidades da realidade –, observamos que estas abordagens (oralista, comunicação total e bilinguismo) coexistem e permanecem em uso, com diversos adeptos, em diversos lugares.

Cabe ressaltar que, em essência, a perspectiva educacional bilíngue para surdos prioriza o desenvolvimento da língua de sinais (Libras) – reconhecida como primeira língua (L<sub>1</sub>) – pelo contato com a comunidade surda usuária desta língua (muitas vezes representada por um adulto surdo – instrutor surdo – presente na escola) – e, posterior ensino da língua portuguesa como segunda língua (L<sub>2</sub>), ensinada por professor bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução (LACERDA, 2009a, 2009b). Segundo Lacerda, a educação bilíngue

Contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E

contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra'. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário, no caso do Brasil a língua portuguesa (LACERDA, 1998, s/p).

E, embora isto possa ser respeitado, o que observamos é que, sob o que podemos considerar como um sintagma, os 'projetos educacionais inclusivos na perspectiva bilíngue para surdos' têm abrigado diferentes experiências práticas nas várias e amplas regiões do Brasil.

Do ponto de vista teórico, estudos apontam que o bilinguismo, como modalidade, tem se apresentado como a mais adequada à educação escolar de crianças surdas, tanto pelo fato de dar à língua de sinais a valoração e a utilização devidas (reconhecimento como L<sub>1</sub>), quanto por suas determinações das necessidades de meios diferenciados para que os alunos surdos tenham desenvolvimento cognitivo linguístico equivalente ao verificado por parte da criança ouvinte (QUADROS, 1997; FERREIRA BRITO 2001; SKLIAR, 2005a, 2005b).

Estas questões terminam por convocar outros dizeres, tanto dos discursos em circulação, quanto do nosso entendimento sobre as formas de reflexão e refração destes na compreensão e debates acerca da inclusão escolar de alunos surdos em nosso país.

Nos livros produzidos e distribuídos aos sistemas de ensino pelo MEC, que compreendemos como veículos a serviço dos discursos oficiais – Série Atualidades Pedagógicas (BRASIL, 1997, p.165), está posto que

Se tiverem adquirido desde a mais tenra idade a Libras como primeira língua (L<sub>1</sub>), as crianças surdas filhas de pais surdos ou de pais ouvintes poderão ter um desempenho melhor no português escrito a partir de uma metodologia de aquisição da escrita adequada às suas especificidades.

E, ainda, que “Uma L<sub>2</sub> pressupõe uma L<sub>1</sub>, isto é, a língua brasileira de sinais deve ser pressuposta para o ensino da língua portuguesa para surdos” (*idem*, p.169).

Neste ponto, há que se cuidar para que a Libras não assuma um caráter instrumental e funcional, despindo-a de suas qualificações e significações



próprias para colocá-la a serviço, como meio, de ensinar a língua portuguesa para os alunos surdos, conduzindo-os ao enquadramento nas normas. Não se trata de minimizar a importância do letramento em língua portuguesa para que estes alunos participem com maior desenvoltura da sociedade na qual vivem, mas permanece a questão de que a aprendizagem e o uso da língua portuguesa não deve se dar de modo afastado de sua importância real, ou seja, do uso social da língua, e isto só pode ser feito por meio de uma língua constitutiva da subjetividade das pessoas surdas que é a Libras (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2008).

Além disso, o valor social dado à língua portuguesa quando comparado ao valor conferido à língua de sinais no espaço escolar se constitui como uma perversidade, já que os critérios utilizados para definição das competências a serem alcançadas não se modifica em relação ao demandado aos alunos ouvintes e, com isso, são aplicadas avaliações, quase que punitivas, para os alunos surdos que não têm as mesmas condições para atingi-las (ou desenvolvê-las).

O reconhecimento genuíno do português como L<sub>2</sub> para os alunos surdos deve trazer em seu bojo novas concepções sobre as interações e significações da língua portuguesa, sobre quais aspectos perseguir e esperar destes alunos, ou seja, reconhecer sua condição de estrangeiros no uso desta língua.

Reconhecer e implementar mudanças – deslocamento nas práticas de ensino da LP (Língua Portuguesa) de modo a respeitar a diferença linguística do aluno surdo –, será determinante à identificação das conotações de inclusão e sobre a surdez em jogo, que poderão ser de natureza respeitosa e inclusiva e/ou autoritária e depreciativa (excludente) para estes alunos.

Sobre esta questão, Regiane Lucas, em matéria publicada na Revista da Feneis, ao falar sobre a mobilização das comunidades surdas brasileiras frente à ameaça do governo federal de fechamento do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), considerou os movimentos em curso como ‘sem precedentes’, visto que em protestos realizados em Brasília foram reunidas cerca de quatro mil pessoas. Ela afirmou que,

Durante dois dias, a comunidade surda se mobilizou pela defesa da educação pública bilíngue, [...] A festa foi bonita. Por alguns momentos, significou a vitória da cultura sobre a intransigência, da liberdade sobre a opressão, da expressão sobre a imposição.

E, referindo-se a palavras ditas por Patrícia Rezende, diretora de políticas educacionais da Feneis, afirmou que, “nos moldes atuais, a língua de instrução dos surdos continua sendo o português e [...] na prática, a atual política do MEC negligencia a Libras como língua de instrução” (LUCAS, 2011, p.10-11).

Nesta mesma direção, Lunardi-Lazzarin e Camillo (2008) denunciam que se advoga sobre a importância da Libras, sobre seu caráter fundamental e prioritário no e para o desenvolvimento dos sujeitos surdos, visto que é carregada de sentidos culturais. No entanto,

ela ainda é compreendida como um meio de normalizar ou de tornar a vida surda mais acessível [...] como instrumento, como ferramenta metodológica para atingir o nível da língua padrão [...] como pré-requisito para um melhor desempenho na L<sub>2</sub> (língua portuguesa) (2008, p.11).

Essa polêmica encontra ecos em vários outros estudiosos e pesquisadores da área, dentre os quais salientamos Lodi, Harrison e Campos (2002), que, alguns anos antes, já questionavam estes encaminhamentos. Para estes autores,

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz (2002, p.40).

Com base nestes discursos, percebemos que cada enunciado abriga em si e refrata (como que em arenas), tensões, confrontos e disputas de poder, de natureza social e axiológica, que nos envolve a todos numa trama enunciativa, convocando-nos à escuta e ao oferecimento de respostas. Envolvendo-nos no que Bakhtin (2010, p.348) chamou de “tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” e retomando as palavras de Regiane, “Por alguns momentos, significou a vitória da cultura sobre a intransigência, da liberdade sobre a opressão, da expressão sobre a imposição”, vê-se que os discursos “de hoje” convocam sua própria historicidade, localizando a si mesmos nas redes de discursos sociais.

Cada discurso traz em si sentidos de sua própria gênese, que, no caso dos sujeitos surdos, têm a contar uma história de séculos de alijamento, marcas e experiências de sua surdez como sinônimo de invisibilidade e mutismo. Ainda que se

materializem na voz de um único sujeito, estes enunciados trazem à tona muitas vozes, e sua força e seu sentido se constroem em coerência com a base ideológica das relações e significações em questão, o que não as exime de contradições. Como nos propõe Miotello, o “signo verbal não pode ter um único sentido, possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes [e] nunca consegue eliminar outras correntes ideológicas dentro de si” (2005, p.172).

Neste sentido, destacamos que os discursos oficiais centralizam suas discussões sobre a inclusão escolar em aspectos técnico-metodológicos e no clamor da “igualdade de oportunidades”, como parte constituinte e naturalizada de outro chavão – do “reconhecimento e respeito às diferenças” – o que compromete a essência do processo, ou seja, inibe modificações nas forças que buscam direcionar a todos a um enquadramento no que podemos chamar de ‘padrão de normalidade’. Mas é possível transgredir a esta lógica e ser crítico, pensar sobre e na perspectiva de Skliar, quando diz que

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; As diferenças se constroem histórica, social, e politicamente; Não podem caracterizar-se como totalidades fixas essenciais e inalteráveis; As diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas [...] não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio. A existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito, ou da permissão outorgada da normalidade (1999, p.22-23).

Isto nos coloca diante da comprovação de que não haverá respostas únicas ou projetos a serem aplicados de maneira ampla e indistinta, mas, em todos eles, ou melhor, para se falar em proposta educacional bilíngue para surdos, é necessária a superação de modelos em que a Libras venha servir à “normalização do surdo”, que tenham como princípio se utilizar dela para tornar estes sujeitos, usuários competentes da língua majoritária, envolvendo inúmeros outros elementos como criar condições para a entrada da língua de sinais no espaço escolar, com *status* de permanência e não de concessão, e com *status* valorizado assumida em sua plenitude como língua que é. Além de oferecer e estimular o aprendizado precoce da Libras às crianças surdas, bem como para a comunidade escolar ouvinte, provocar os agentes educacionais a movimentos de mudança nos seus modos de ensinar, entre outros (LACERDA, 2000).

E, o mais relevante, é fundamental que a surdez seja compreendida como diferença em seu sentido de liberdade de ser o que se é e não atrelada a referentes considerados como “padrão”. Estes questionamentos e posicionamentos, embora não sejam o objeto “em si” do trabalho do TILS, têm abrangência sobre as condições e determinações sociais relacionadas a eles, e afetam sua atuação, posto que implicam no lugar ocupado pela Libras no espaço escolar, e, conseqüentemente, em alguma medida, o lugar ocupado por eles mesmos neste espaço.

Além disso, a partir do momento em que, como sujeitos, seus pensamentos estão impregnados (portanto, sob a influência) dos discursos que circulam no contexto político-social-cultural da inclusão, são marcados por eles. Como sujeitos, são afetados pelas pressões e dificuldades que enfrentam cotidianamente nas escolas, pelos discursos do coletivo escolar (no qual, em nossas concepções, incluímos os alunos surdos) e por elementos próprios a sua condição de sujeitos bilíngues, e que por isso constituem e são constituídos pelos modos de circulação destas línguas, e transformados e transformadores das configurações deste espaço como um lugar que se pretende bilíngue.

## 2.5 ESCOLAS REGULARES: LUGARES E CONDIÇÕES CONCRETAS DE ATUAÇÃO DOS TILS

Considerando os contextos e discussões feitas anteriormente, e fugindo de extremismos e pessimismos que, em geral, nos imobilizam, consideramos importante reconhecer que, mesmo embebidos em contradições, temos conquistado avanços significativos no campo das políticas públicas, como estágio fundamental à transformação das condições político-sociais, principalmente quando relacionadas à garantia de direitos de pessoas com deficiência e de minorias étnicas e/ou identitárias. Avanços legais, como, por exemplo, a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), que dispõe sobre acessibilidade, o Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º10.436/02<sup>22</sup> (BRASIL, 2002), e, com foco direto na realidade dos nossos sujeitos, a Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), que regulamenta a

---

<sup>22</sup> Lei n.º10.436/02 oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e designa que os membros desta comunidade deverão ser respeitados e atendidos em suas demandas sociais amplas, respeitando sua diferença linguística.

profissão de Tradutor-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

No âmbito acadêmico, observamos que os estudos e pesquisas relacionados às temáticas da inclusão educacional de alunos surdos são crescentes, e estão em franca expansão, tanto em número, quanto em direcionamentos e áreas de conhecimento envolvidas. Isto tem trazido ganhos bastante significativos, pois coloca à disposição múltiplos olhares e possibilidades de compreensão.

Mesmo com focos, muitas vezes similares ou bem diferenciados, vimos que emergem convergências, sendo uma delas o reconhecimento como condição *sine qua non* ao atendimento escolar destes alunos, que as escolas se estruturam e ofereçam uma política linguística diferenciada, conectada efetivamente com o indivíduo surdo de maneira alteritária e não autoritária. E pensar em projetos educacionais inclusivos bilíngues para surdos implica no reconhecimento do direito que eles têm, como pessoas que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educados na sua língua, sem limitar-se a proposições puramente técnico-pedagógicas, mas sociolinguisticamente justificadas e politicamente responsivas.

A educação não é politicamente “opaca” nem neutra em seus valores e, por isso, não resulta em uma tarefa simples a compreensão do papel da escola em uma sociedade dividida e fragmentada racial, social, étnica, linguística e sexualmente. A escola moderna contribui no dia a dia para esta divisão, através de quatro estratégias fundamentais: a razão instrumental – todo conhecimento deve ter uma finalidade e uma utilidade –, o controle burocrático, a cibernética das subjetividades – todas as crianças e todos os professores devem se subordinar à prática dos computadores – e a lógica binária e perversa da inclusão/ exclusão – onde quotidianamente se mudam as fronteiras e o significado do “pertencer ou não pertencer”. [...] [Neste contexto, a] educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos [...]; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos (SKLIAR, 2009, p.08-09).

Agora com um foco mais direcionado aos fatos e atos, em seu acontecimento, nos ambientes escolares, ressaltamos que o reconhecimento político da surdez precisa ser discutido e compreendido, tanto por seu valor direto (a causa), quanto no seu importante papel de oposição aos discursos e às práticas hegemônicas. Estas têm buscado restringir os debates sobre projetos inclusivos bilíngues e transformá-los em metodologia, sem o reconhecimento de sua própria

historicidade e matizes sociais e políticas.

Tais questões remontam ao que tratam Miotello e Pimenta, quando apontam que

A afirmação da identidade e a marcação da diferença passam por relações de poder, tais como incluir/excluir, demarcar tentativas que buscam homogeneizar a identidade como se a mesma fosse uma espécie de essência natural, – nascida de um tempo vertical, vazio, homogêneo, constituída ao redor de binarismo (masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual) –, não deixam de serem estratégias de poder que tentam fixar normas, parâmetros e modelos para as identidades. De acordo com o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (2010, p.289).

Questões organizacionais e técnico-pedagógicas, mesmo referidas em segunda instância, não são menos importantes, e merecem considerações próprias, que reconhecemos como fundamentais, como: é inescapável à organização de projetos de educação inclusiva bilíngues para surdos, uma reestruturação do espaço escolar. Sobre isso, destacamos, principalmente, a escola como espaço discursivo, de produção e circulação de discursos que incidem nos modos de relação e constituição de cada um de seus integrantes – em maior ou menor grau de impacto, reconhecimento e valorização etc.

Os modos de constituição de sentidos e do próprio conhecimento não se sustentam apenas em estratégias e/ou metodologias, mas sim pelas formas pelas quais a palavra circula. É preciso pensar na instituição-escola como um lugar-tempo, no qual cada um, na sua singularidade, ocupa um lugar próprio e determinante na forma como significa e de como é significado pelos demais sujeitos com os quais interage e se relaciona. Segundo Bakhtin e Volochinov, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (2010, p.116), o que torna ainda mais relevante pensar sobre o lugar do/para os surdos nas escolas com projetos de inclusão bilíngues, pois isto implicará diretamente nos discursos construídos.

Com base nestes pressupostos, acreditamos que o momento pede que ultrapassemos as discussões sobre os modelos conceituais relacionados – acepções clínica e/ou antropológica – para um posicionamento mais profundo e

abrangente da questão, qual seja de compreensão da surdez como diferença política, e, principalmente, a partir de sua alteridade, como experiência visual.

Segundo Skliar, isto precisa ser enxergado como algo que constitui e singulariza a alteridade surda, sem restringi-la a uma capacidade ou

modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (2009, p.11).

Desta forma, e sem desmerecer o valor de estratégias e metodologias, destacamos, neste segundo plano de argumentação, que a escola é um território de negociações constante sobre os sentidos dos lugares simbólicos que cada um dos sujeitos irá ocupar nas relações, o lugar social de professores, alunos ouvintes, alunos surdos, intérpretes de língua de sinais, educadores surdos, considerando a complexidade de cada papel e demandas. Segundo Lacerda (2000), quando se fala em educação para surdos, o processo de interlocução não pode se restringir às atividades acadêmicas, a serem repassadas pelo intérprete.

Estes profissionais têm potência para dispor aos alunos surdos e às instituições, mas precisam de espaço para materializar isto – não estamos falando de um espaço, donde ficarão nas salas de aula para realizarem o ato tradutório em si, estamos falando de um lugar próprio para Ser, para se constituírem TILS, profissionais que fazem parte de um projeto-processo de inclusão educacional para alunos surdos. Para isso, os projetos pensados por cada instituição precisam nascer articulados, imanentes aos seus projetos políticos-pedagógicos, não como regras a serem aplicadas a estes ou aqueles indivíduos ou situações – ou formalizados para respaldar as instituições frente às pressões e possíveis ameaças jurídicas e sociais –, mas como próprios dos valores a serem professados e vivenciados pelo coletivo das escolas. Segundo Lacerda, os TILS que atuam em ambientes escolares

têm uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente (2007b, p.17-18).

Neste contexto, é fundante que a Libras circule, sem limitações, no

todo da escola, que não fique restrita aos alunos surdos e intérpretes, que haja o reconhecimento da Libras como fator essencial ao desenvolvimento e à construção de pertença para os surdos, o que denota clara predisposição da escola a acolher estes *Outros*, reconhecendo neles sua diferença sociolinguística e singularidades. Além do que isso é determinante para o planejamento e a vivência de um trabalho responsável diante de todos os envolvidos em projetos de inclusão educacional, visto que a consciência e o compromisso em relação a estes aspectos nos tornam mais aptos ao ato responsivo, em projetos para a escolarização de surdos, mas também de tantos outros.

Mas não temos como aprofundar o olhar para as questões dos TILS – suas funções e práticas – nas escolas, sem sair, olhar de e para fora. Dentro de uma perspectiva mais macrossocial, que situa as escolas nos complexos sistemas de ensino e as coloca em relação com as políticas públicas em vigência, ver o TILS, neste cenário, nos levou a pensar em algumas questões práticas e que têm máxima incidência nos problemas enfrentados por eles mesmos no cenário atual da educação inclusiva e atendimento de alunos surdos nas redes regulares de ensino.

Dentre as possibilidades à disposição, escolhemos olhar para tais questões a partir dos cargos e vínculos nos quais estão enquadrados para o desempenho de sua função, na busca de perceber como estes sujeitos se sentem em seus lugares, e como são afetados por isso no seu cotidiano.

Para dar mais visibilidade ao aspecto ao qual nos referimos, fizemos uma síntese dos dados coletados, que demonstra a situação funcional a que estão vinculados profissionalmente os sujeitos.

Vemos, na figura 16 (a seguir), que apenas 29,6% são concursados, o que lhes dá, a *priori*, seguridade, enquanto 48,1% encontram-se com vínculo temporário – o que, dependendo de cada estado/município e das práticas e políticas públicas, pode significar maior ou menor instabilidade de vínculos –, e 22,2% estão nos campos de trabalho, vinculados a empresas contratadas pelas secretarias de educação, numa relação de prestadores de serviços para as escolas.



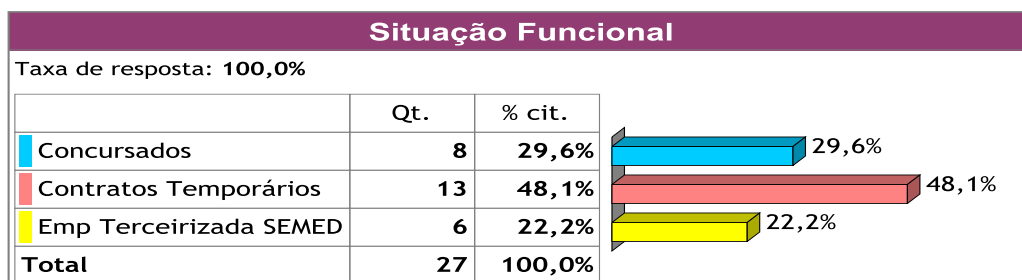


Figura 16 – Distribuição dos sujeitos em relação a situação funcional

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS e questionário com perfil dos participantes

Nossa leitura destes dados é que existem aspectos de diversas naturezas a orbitar em torno desta questão. Eles mostram um movimento social diante das novas demandas em curso, para o atendimento das políticas públicas de educação em vigor – que revelam que em alguns lugares os cargos foram criados, enquanto, em outros, as vinculações se dão de outros modos, como, por exemplo, por meio de contratos dos sistemas municipais com empresas terceirizadas, sem definir um vínculo mais direto com estes profissionais.

Neste caso em particular, como os TILS, a depender dos tipos de contratos, são direcionados aos locais onde deverão trabalhar, e a avaliação do processo é feita a margem da gestão escolar (leia-se gestão como a equipe institucional – desde os gestores administrativos aos técnico-pedagógicos), isto pode vir a dificultar a situação dos TILS frente à comunidade escolar, intervindo no processo de estabelecimento de vínculos. Esta situação específica pode comprometer, sobremaneira, a forma como estes TILS são vistos e sua integração-participação no coletivo institucional.

Não se trata da forma de atuação em si, já que aparentemente todos atuam nas escolas com funções semelhantes – estão em questionamento os desdobramentos destas formas de contrato, ou seja, dos sentimentos e sensações de insegurança e instabilidade quanto à permanência na escola e continuidade no trabalho desenvolvido. Insegurança no que se refere ao acompanhamento e suporte para o trabalho, afinal, em alguns casos, quem acompanha não avalia e nem decide por sua lotação – reflexos destes vínculos no comportamento, sentimentos e significações em jogo.

E, sem querer pecar por omissão, é preciso problematizar que não se trata mais de discutir onde esta educação deve ocorrer – se nas escolas especiais

ou regulares, visto que acreditamos na possibilidade de que cada uma pode desenvolver bons trabalhos e que cabe às famílias o direito de escolher sobre esta questão. Ainda que isto seja de suma importância, o principal a ser considerado é: como ela será ofertada?; quais as mudanças sistêmicas necessárias, as indispensáveis e as urgentes, para que se estabeleçam planos de curto, médio e longo prazo e metas a serem alcançadas?

Tabela 05 – Sobre a situação funcional e vinculação dos sujeitos

CIDADE QUE ATUA	CARGOS E VÍNCULOS	SITUAÇÃO FUNCIONAL	Salário – com base no salário mínimo nacional
FORTALEZA -CE (1)	Professor ESTAGIÁRIO <sup>23</sup>	Contrato Temporário	1 salário mínimo
PELOTAS-RS (3)	Intérprete de Libras	Concursados	1 salário mínimo
CAMPINAS-SP (2)	TILS	Contrato Temporário	de 1 a 3 salários mínimos
FLORIANÓPOLIS-SC (1)	Auxiliar de Ensino de Libras	Concursado	de 1 a 3 salários mínimos
FLORIANÓPOLIS-SC (1)	Auxiliar de Ensino de Libras	Contrato Temporário	de 1 a 3 salários mínimos
FORTALEZA-CE (1)	Intérprete de Libras	Prestador de Serviço para Empresa Terceirizada pela SEMED	de 1 a 3 salários mínimos
ITAJÁ-SC (1)	Intérprete de Libras	Contrato Temporário	de 1 a 3 salários mínimos
ITAJÁ-SC (1)	Professor Intérprete	Contrato Temporário	de 1 a 3 salários mínimos
MARACANAÚ-CE (1)	Intérprete de Libras <sup>24</sup>	Prestador de Serviço para Empresa Terceirizada pela SEMED	de 1 a 3 salários mínimos
RIO BRANCO-AC (1)	Professor-Intérprete	Contrato Temporário	de 1 a 3 salários mínimos
RIO DE JANEIRO-RJ (3)	TILS	Prestador de Serviço para Empresa Terceirizada pela SEMED	de 1 a 3 salários mínimos
CHAPADÃO DO SUL-MS (1)	TILS	Contrato Temporário	de 3 a 5 salários mínimos
INOCÊNCIA-MS (1)	Professora	Contrato Temporário	de 3 a 5 salários mínimos
MARACANAÚ-CE (1)	Intérprete de Libras	Prestador de Serviço para Empresa Terceirizada pela SEMED	de 3 a 5 salários mínimos
RIO BRANCO-AC (2)	Professor-Intérprete	Contrato Temporário	de 3 a 5 salários mínimos
CAMPO GRANDE-MS (2)	Professor(a)	Contrato Temporário	de 5 a 8 salários mínimos
SANTA CRUZ DAS PALMEIRAS-SP (1)	Professora - Intérprete de Libras	Concursada	de 5 a 8 salários mínimos
BRASÍLIA-DF (3)	Professores de Licenciaturas Específicas	Concursadas	acima de 8 salários mínimos

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS e questionário com perfil dos participantes da pesquisa

Um aspecto bastante prático, o que não quer dizer simples, do que acabamos de abordar é a questão dos modos como os TILS estão sendo inseridos nestas estruturas sistêmicas – são concursados, estão vinculados de que forma, quais os cargos destinados a eles? Daí cabem algumas considerações: primeiro, embora pareçam questões muito amplas, ou até mesmo abstratas, ao se tratar de

<sup>23</sup> Este salário é diferenciado dos demais TILS de Maracanaú, posto que o vínculo estabelecido está configurado em regime de estágio, sendo o profissional aluno em processo de graduação na área da Licenciatura em Educação Física.

<sup>24</sup> A diferença entre a média salarial dos TILS de Maracanaú ocorre em função da diferença de carga horária – menor salário (100h) e maior salário (200h).

um estudo que abrangeu oito estados, quisemos observar questões como a média salarial dos sujeitos, por exemplo, como isso foi trazido concretamente por eles, quais as relações possíveis.

De saída, observarmos nos dados que as informações não dariam base para se pensar nos salários de ou para TILS, posto que as referências mantinham correlação com os tipos de vínculo. Para dar a visibilidade possível à questão, na tabela 5, fizemos o demonstrativo com base no salário mínimo nacional, no qual se vê que, nas categorias encontradas (1 SM<sup>25</sup>; de 1 a 3 SM; de 3 a 5 SM; de 5 a 8 SM; e acima de 8 SM), encontram-se misturados sujeitos com todos os tipos de situação funcional (Concursado; Contrato Temporário; e contratados via Empresa Terceirizada pela SEMED).

No que se refere ao que pensam e como veem as questões de salário, os TILS, de modo mais ou menos intenso, em geral se colocam como insatisfeitos – quer no reconhecimento de que é desproporcional às demandas da função, quer porque estejam no piso mínimo admitido por lei –, ficando em situação menos polêmica os Tradutores-Intérpretes que são concursados como professores, visto que, embora desempenhem a função de TILS, são remunerados pelo piso salarial estabelecido para a função docente e, ainda, usufruem de todos os benefícios oferecidos a esta categoria de trabalhadores, como podemos observar nas seguintes falas:

**JÚLIA (AC) – contrato temporário:** o salário não é um dos melhores/ infelizmente a gente não é valorizado como poderia/ algumas pessoas são/ são medíocres em dizer que interprete só aproveita do surdo para ganhar dinheiro/ que a gente já ouviu muitas vezes/ algumas pessoas dizem que mexer as mãozinhas é muito fácil

**CLÓVIS (MS) – contrato temporário:** o salário não é tão bom/ mas do momento em que eu aceitei estar ali/ vamos lutar para melhorar/ mas vou fazer bem o que eu faço/[...] na verdade você ta trabalhando dentro/ EM sala de aula/ vinte e cinco horas e o professor regente faz vinte horas sendo que normalmente oito ele está em sala, doze ele sai, que dizer/ ele tem folg/ o intérprete não/ trabalha cinco dias na semana o tempo todo com o aluno e isso além de ser cansativo isso/ enfraquece o trabalho também/

**MÁRIO (RJ) – prestador de serviço para empresa terceirizada:** eu vou falar aqui/ está gravando? [tá] o salário de intérprete hoje sabe o que que isso aqui/sabe que esse valor descartável (sinaliza – “sem valor”) sinceramente / é altamente insatisfatório/ eu faço mais assim /por enquanto/ agora porque eu

---

<sup>25</sup> SM = Salário Mínimo.

gosto do surdo/ porque eu prefiro trabalhar/ isso aqui como social porque é social/ [...]/ porque para mim é mais gratificante do que trabalhar assim porque o salário é um desastre

**MOYRA (RS) – concursada como Intérprete de Libras:** [...] nós ganhamos o salário mínimo, mas na verdade o salário base é menor que o salário mínimo/ a gente só ganha o salário mínimo em função de que é contra lei/ né?/ ilegal ganha menos que o salário mínimo/ eu não me lembro o salário base mas ele há um tempo era por volta de duzentos e oitenta e alguma coisa e aí tinha aquela complementação para chega ao mínimo/ então era o mínimo por obrigação da / né? [você colocou todos os professores/ vocês entram na rede/ a partir de concursos/ eh que são gerais né?/ e daí vão se encaminhando ou não para uma atuação na área da educação especial. Isso financeiramente tem algum impacto? Vocês recebem alguma diferença porque atuam na educação especial?]

**THAÍS (DF) – concursada como professora:** Tem/ um impacto. Um impacto é mínimo Financeiro. Eu acho que o impacto/ existe um impacto financeiro, mas é muito pouco está uns cento e cinquenta reais/ e vão diminuir (RISOS)/ porque a ideia com a inclusão é (uma ideia) até que/ é complicado a gente/ Discutir / mas a ideia é como há uma inclusão todos os professores atendem/ mas o único (...) que tem necessidades educativas/ na verdade se a gente for pensar bem/ todo aluno tem uma necessidade educativa especial (...) é aí como todos os professores fazem esse atendimento/ todos teriam que receber a gratificação

Além destas situações, temos os desdobramentos provenientes das questões da situação funcional, não burocraticamente, mas como elemento que os situa e remete a sentimentos de (in)satisfação, (in)segurança, (não)pertencimento e que, de modo mais ou menos claro, termina por interferir nas suas ações práticas nas escolas. Isto veio a tona em falas como a de Alice, ao falar de sua posição diante dos professores:

**ALICE (RJ):** faz / faz muita diferença/ o fato de você ser um funcionário público se equipara aos outros/ quando você é terceirizada/ contratada – ainda mais – um alienígena que nem/ que ninguém nunca teve essa atitude / nunca (...) muito menos o interprete aí/ você fala? /por exemplo, com o professor/ Falam/ ah tá/ como é que eu faço/ hem? / eu não sei a sua experiência professor/ o professor fica lá/ dá a sua aula/ que eu vou tentar/ mas/ às vezes/ também cabe ao a gente saber que aquele aluno é do professor / é ter esse jogo de cintura também

Outro ponto: não se trata apenas de nomenclatura de e para vínculo, este ponto tem desdobramentos, que podem incidir nas expectativas de atuação e representações sociais atreladas. Pois entendemos que, mesmo ficando ajustadas as funções, socialmente, quando um TILS é apresentado às instituições como PROFESSOR-INTÉRPRETE, a nomenclatura pode gerar expectativas adicionais às suas funções, o que acarreta, no mínimo, uma preocupação ou tarefa a mais para

eles – esclarecer que não são responsáveis pelo ensino ou que suas funções são diferentes das dos professores regentes.

[Danúsia, você na rede/ pelo teu contrato é professora-intérprete, como você vê isso?] **DANÚSIA (AC)**: Assim né? professor-intérprete//... Entre aspas porque a gente não está lá ensinando/ a gente está intermediando/ quem está ensinando lá é o professor né?/ Eu acho que a nomenclatura ideal seri// se tivesse né?/ se a gente fosse reconhecido mesmo como profissional/ não precisaria do professor/ só intérprete mesmo/ profissional intérprete. Eu acho que ficaria melhor/ eu acho que ficaria mais correto.

Este fato não soa surpreendente, ao considerarmos que a orientação e o encaminhamento de alunos surdos para as redes regulares de ensino, o nascimento desta nova categoria profissional (os TILS), seu reconhecimento legal, é tudo muito novo, mesmo que o débito social com a população surda não o seja.

Isto pode ter várias implicações diretas, como: dificultar a visibilidade de aspectos importantes relacionados à formação, profissionalização e remuneração – o que, por decorrência, pode comprometer bastante o fortalecimento destes enquanto categoria de trabalho, bem como a conquista de espaços de discussão e atuação próprios, nos quais sintam suas problemáticas contempladas, em que discutam e busquem, também coletivamente, por suas respostas.

No universo dos sujeitos da pesquisa, observamos, então (tabela 5), que oito sujeitos são concursados, mas, como podemos observar, também, apenas os TILS de Pelotas são concursados dentro da especificidade de suas funções. Os demais sujeitos concursados – que atuam em Florianópolis, Santa Cruz das Palmeiras e Brasília – atuam como TILS, mas são contratados com outros nomes – em uma espécie de desvio funcional, pois seus vínculos não correspondem à função que realmente exercem – TILS. O mesmo se observa no que tange as médias salariais, que não atendem a padrões ou categorias de proporcionalidade ligadas à situação funcional dos mesmos. Isto indica que as redes de ensino estão desafiadas a encontrar soluções, meios de garantir a presença dos TILS nas escolas com alunos surdos matriculados e estão fazendo isto, de acordo com sua realidade política e social, considerando que as relações de poder tencionam isto de modo plural.

Cabe considerarmos, particularmente, a rede municipal de educação

de Pelotas-RS, que tem uma organização diferenciada e mantém escolas de surdos vinculadas ao seu sistema regular de ensino. Observamos que esta situação ímpar<sup>26</sup>, na pesquisa, tem refrações, também, singulares, tanto no que se refere à organização das instituições e formas de concepção de seus projetos pedagógicos, quanto aos lugares sociais e representações da surdez e dos sujeitos (profissionais e alunos) nestes espaços.

No entanto, vale ressaltar que este modo diferenciado de estruturação também não trouxe soluções definitivas ou dirimiu as tensões e aflições vivenciadas pelos TILS, no seu exercício profissional. O que ouvimos e percebemos nas entrevistas foi que, de maneira similar aos demais sujeitos, os TILS de Pelotas sofrem com a falta de referências mais sólidas e consistentes sobre qual é, de fato, o seu papel, sobre as dificuldades de perceber e construir limites para sua atuação no que se refere às dificuldades apresentadas pelos alunos – tanto na compreensão dos sentidos e conhecimentos em jogo, quanto em relação às questões próprias da tradução-interpretação (correlação das enunciações, na relação entre duas línguas com características absolutamente diversas). Como nos trouxeram Moyra e Nanda:

**MOYRA (RS):** Tem coisas assim que são intraduzíveis/ tem coisas que não tem como traduzir (...) mata você/ então/ não que não ocorresse/ mas ocorria com uma certa insegurança/ eu posso fazer isso ou não posso fazer isso/ até que ponto/ né?/ então acho que (...) ainda não terminaram/ acho que a gente ainda tem muito que eu posso ou o que eu não posso/ e é bom poder discutir já é bom/ né?/ durante a formação poder trazer para discussão diária já é/ já tem sido muito relevante

**NANDA (RS):** Muitos professores dão o (...) na hora que vão da/ sabe? Tem umas aulas que são bizarras assim/inventam na hora uns assuntos que não adaptam material/ sabe/ (estão) lá tipo/ caíram de paraquedas/ sabe? Não tem formação para (estar) ali e ai a gente/ a gente/acaba sobrecarregando na gente/ às vezes/ para traduzir alguma coisa/ sabe/ que tem coisa que não tem como traduzir/ é complicado/ sempre precisa de uma adaptação para alguns conteúdos/ então muitos professores infelizmente não têm formação para trabalhar ali/ ou se tem parece que é só um certificado/ né?/ não adiantou nada/ umas bizarrice sabe?/ então eu sofro como profissional porque eu vejo na questão/ meu Deus/ eles podiam aprender tanta coisa que/ tipo/ eles vão levando / é uma turma de surdos mesmo/ né?/ eles pensam assim/ eles vão empurrando/ [...] sabe/ ganhei o meu/ uns têm aquela porcentagem (no salário) por trabalhar com surdos/ né? deficientes/ tem uma porcentagem para [...] alguns professores/ né?/ tipo/ português/ matemática/ eh/ eles sabem língua de sinais/ tipo/ português/ ela sabe o que pode ou o que não pode trabalhar com

<sup>26</sup> Ímpar no que se refere às experiências compartilhadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, posto que a luta por uma educação bilíngue para surdos é mais antiga e já conquistou avanços em outros estados do Brasil, como Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, por exemplo.

eles/ tipo/ ela não vai trabalhar o som nasal/ entendes? têm professores que já sabem como adaptar seu conteúdo/ facilita mais o nosso trabalho/ talvez mostrar só esta parte porque indica algum deslocamento quando o professor conhece Libras e colabora com intérprete.

Nanda traz questões ligadas ao fato de que a própria presença deles nas salas de aula já mostra a falta de professores bilíngues para trabalhar nestas escolas – o que seria o ideal, visto que o professor e o aluno estariam em condições de simetria de língua para o processo de ensino e aprendizagem. Ou, então, quando a situação é mais delicada, de professores que, além de não terem conhecimento da Libras, não estão preparados para atuar em salas de aula para alunos surdos, e não preparam seu planejamento e trabalho, considerando as necessidades destes alunos – o que termina por sobrecarregar o trabalho do TILS.

Moyra nos possibilita olhar para outras questões deste contexto, que, apesar da estrutura e da organização da rede municipal de educação dar um suporte técnico e pedagógico, existem dificuldades próprias do processo tradutório que são tensas e geram ansiedade, naturalmente, ou melhor, são parte constitutiva do processo. O que poderíamos resumir (mas não simplificar), no fato de que traduzir os coloca em situações e exercício permanente de escolhas, de ações e reflexões rápidas e uma busca, constante por fazer melhor, por conseguir lidar com a língua, com o *Outro*, com o fato de que o intraduzível está diretamente ligado ao traduzível. Para Sobral, Traduzir é ligar,

gerar interfaces, gerar vínculos de seres humanos entre si, por vezes de modo confrontativo; [...] é conviver com um desejo que jamais se realiza, é viver na companhia constante da impossibilidade de realizar plenamente o sentido – e, no entanto se traduz (2003, p.214).

Isso além do reconhecimento acerca da importância e da necessidade de formação permanente e específica – oferta que lá, em Pelotas, também, está aquém das necessidades sentidas por eles. Não se trata de pensar a formação como um lugar de articulação com os conhecimentos e teorias em circulação na e para a área, mas como um espaço de diálogo com estas teorias e com os sujeitos – um espaço de discussão constante das e com as realidades vivenciadas por estes profissionais. E para isso é fundamental que se conceba a formação como um espaço aberto a estes diálogos, como um espaço mais atento às necessidades dos TILS, a partir do entendimento das necessidades dos alunos surdos e,

principalmente, pensar a formação como um lugar de construção de novos conhecimentos, que atendam a estas novas demandas e não apenas de circulação do que já se tem posto.

Adentrando às questões de forma de contratação e valorização do profissional e sobre o lugar que ele ocupa no quadro funcional, trouxemos algumas falas dos sujeitos, sobre como se sentem e agem diante de questões burocráticas, como as vinculações, e o cotidiano escolar.

**MIGUEL (SC):** assim vamos pensar na parte burocrática/ primeiro quando você presta concurso lá né?/ quando prestei o concurso tinha o edital e ele descreve minha função ali naquela parte ali a função do auxiliar de ensino de Libras é essa e essa e essa naquela descrição ali ele diz o que é que é o auxiliar de ensino de Libras é o cara que mediador da informação' vai interpretar em sala de aula ou nos diversos espaços dentro da escola nos espaços educativos da escola a comunicação e tradução e interpretação e também aí que entra, também que vai embasar o tal de auxiliar de ensino' o auxiliar de ensino é o cara que se o aluno para quem ele interpreta faltou hoje e eu estou de bobeira vamos dizer assim né?"/ de folga / eu estou livre aqui eu estou de folga aí de repente o professor de geografia não veio quem vai substituir o cara ali" ele tem cinco aulas hoje' aí vão pegar o auxiliar de ensino de Libras vai lá para sala de aula onde viria o de geografia seja lá qual for a disciplina e você vai lá e vai ocupar os tempos dele.

**SÔNIA (SC):** eu já falei para direção não/ não assumo sala/ não substituo professor eu estou ali para atuar com os cinco alunos se faltar professor a sala vai sair da sala eu saio também' fico na sala dos professores/ muitos diretores não aceitam' trabalhei numa escola que foi excelente assim a professora faltava/ uma vez me pediram e eu fiz porque eu realmente gostava muito daquela professora' da escola toda não vou me negar também a ajudar um dia que a professora tinha que ir no médico' nunca faltava' então eu ajudei ela fiquei naquele dia com os alunos' passei um videozinho para os alunos/ foi super tranquilo mas a escola sabia que não era a minha responsabilidade eles me pediam em último caso se não tivesse ninguém do administrativo para assumir mais ninguém mesmo me pediam isso' mas aquela vez tudo vez depois para aceitar outras vezes é um pouco complicado purismo?? Para não ser contaminado com outro fazer... ou porque a escola folga... mas dá pra fazer quando gosta da escola e da professora... se você me trata bem posso te ajudar... há tensão ai e coisas muito pouco discutidas...

Vimos estas questões contratuais como algo que pode se configurar, tanto positivamente, visto que, ao se pensar (e ser pensado), ao ser concebido, também, como auxiliar de ensino para o aluno surdo, pode corroborar com as demandas de formação para que estes profissionais tenham recursos para atuar nas escolas, reconhecendo sua função como algo que não se limita à tradução (o que já é aspecto requerido, naturalmente, quando os TILS atuam em espaços escolares),



quanto negativamente, quando as instituições se utilizam da burocracia e da falta de minúcias, presentes, muitas vezes, nos atos normativos dos municípios, para, com isso, imporem aos TILS que assumam responsabilidades de ensino das turmas (como um todo), como se fossem professores substitutos – função para a qual não teriam formação específica<sup>27</sup>.

Isto nos remete à necessidade de reflexão, tanto sobre os editais (que devem ser bastante atentos à formação dos TILS), quanto sobre as situações em que os TILS podem ser solicitados e devem colaborar nas diversas demandas escolares (considerando que a escola não pode parar e que os problemas com falta de professores é frequente, principalmente nas redes públicas de ensino), desde que isto não o coloque fora da sua função real – como, por exemplo, deixar de atender aos alunos surdos com quem trabalham para assumir outras turmas, pois isto os tira da função e prejudica diretamente estes alunos.

Ao discutirmos os aspectos relativos às escolas regulares, como contextos de atuação profissional dos TILS, bem como as condições concretas nas quais estes sujeitos atuam, tivemos como mote compreender a materialidade, também, no que se refere aos lugares destinados a cada um destes personagens (incluindo alunos surdos e professores) no contexto escolar. E, além disso, refletir acerca da necessidade de implementação de projetos educacionais inclusivos na perspectiva bilíngue para surdos, como condicionante a inclusão desses alunos nas escolas das redes regulares de ensino e para a atuação dos sujeitos.

Abordar esta questão é importante sob diversos aspectos – tanto para a compreensão de que estes alunos precisam desfrutar de condições favoráveis ao seu desenvolvimento, quanto para visão crítica de que isto é determinante para que os TILS cumpram seu papel e contribuam, tanto quanto possível, com este objetivo.

Esta discussão não é importante, apenas, por consolidar o que já tem sido posto – que a inclusão escolar não pode acontecer apenas com a presença dos TILS, mas, principalmente, aprofundar nossa percepção sobre o que ocorre e como se sentem estes sujeitos ao se virem sozinhos diante desta responsabilidade. E

---

<sup>27</sup> Cabe destacar que nosso argumento tem como foco não apenas o grupo de sujeitos da pesquisa, que, aliás, tem níveis de formação diferenciados. É preciso refletir sobre a questão como um todo – como uma situação a ocorrer em diversos lugares, e que os TILS contratados poderão ter uma licenciatura ou não.

pensar sobre estas questões foi fundamental para que pudéssemos entender melhor e refletir sobre quem é esse *Outro* de nosso estudo e investigação.

# CAPÍTULO 3

## ATOS DA FALA E SUA DIMENSÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

*Em seus modos de funcionamento discursivo, a linguagem oferece, desde sempre, um exemplo inigualável de articulação entre o dado e o a ser determinado no evento particular. O enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida: palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em novo processo de enunciação. Os sulcos abertos no ar pela palavra enunciada não levam aos ouvidos sentidos prontos e acabados: levam impulsos à compreensão participativa que engloba mais do que a mera remessa a objetos e a fatos. Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas [...] os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um porvir a ser realizado.*

Wanderlei Geraldi

Neste capítulo, a centralidade dos debates está na reflexão sobre o “Ser e o Fazer” como espaços – “arenas” de lutas por sentidos – nos modos como estes sujeitos se posicionam como profissionais que atuam no contexto escolar. E, ainda, sobre o papel dos discursos na construção das alteridades profissionais, considerando como estes sujeitos entendem “seu papel” – sua responsabilidade – em como olham para o lugar ocupado por eles nos cenários reais de desenvolvimento da escolarização de alunos surdos nas redes regulares de ensino, junto a alunos do Ensino Fundamental II.

Para isso, trouxemos algumas considerações sobre o pensamento bakhtiniano acerca da ideologia, o que nos deu base para as relações e reflexões acerca de alguns recortes dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e que consideramos tanto efeito quanto produtores de sentidos – por meio dos quais é possível observar a intersubjetividade das ligações entre suas realidades materiais, o momento histórico e seus enquadramentos sociais e culturais.

Inicialmente, é importante dizer que, para o Círculo de Bakhtin, ideologia compreende diversas áreas e foi discutida em suas relações com a arte, com a filosofia, a ciência, a religião, a ética, a política etc. Segundo Bakhtin e Volochinov (2010) e Bakhtin (2010), tudo que compõe uma realidade natural ou social é produto ideológico, visto que possui um significado que remete a algo que não está na coisa em si, mas que lhe é exterior, que é um signo.

Por sua vez, o universo dos signos interpõe, atravessa outros universos. Deste modo, os signos são, também, suscetíveis de avaliações ideológicas, já que não são apenas itens passivos da realidade. Ao contrário, eles refletem e refratam outras realidades. Segundo Bakhtin e Volochinov, "O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: [que] são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico" (2010, p.32).

E, antes de dar seguimento à argumentação, é importante pontuar que

ideologia em Bakhtin, enquanto jogo que se dá entre infraestrutura e superestrutura, e que se utiliza das cargas de sentidos postas em circulação pelas palavras e que revelam o embate entre as classes sociais dentro de uma mesma comunidade semiótica (MIOTELLO, 2001, p.147).

As relações entre os indivíduos se dão na e pela linguagem, por isso ela é e sempre será indicador das transformações sociais, ao mesmo tempo em que o signo carrega marcas de seu universo material concreto, ou seja, de seu tempo, seu lugar e do grupo social ao qual está ligado (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). Segundo Fiorin (2007), as formações discursivas dão materialidade às formações ideológicas, daí as mudanças nas relações de produção terem a possibilidade de gerar transformações nas formações ideológicas e, conseqüentemente, nas formações discursivas.

Além de muito representativa e significativa no e para o estudo das ideologias, a palavra apresenta um aspecto muito importante, ela é, por assim dizer, um signo neutro, visto que pode servir a qualquer função ideológica. A palavra pode refletir a realidade em vários aspectos e, essencialmente, segue os movimentos de

criação ideológica. A palavra está em tudo, mesmo os signos não-verbais estão embebidos de palavras.

A palavra é o lugar do encontro, dos conflitos volitivos-valorativos, de conflitos próprios das línguas, o que, de certo modo, espelha os conflitos sociais dos grupos nos quais circula. E, da mesma forma que a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, a palavra é compreendida em sua dimensão histórica e como elemento concreto de um processo ideológico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). Compreender isto nos remete a várias relações, a questões fundantes dos estudos e inquietações de Bakhtin, no todo de sua obra – ideologia, dialogismo e alteridade –, como partes do processo de constituição dos sujeitos a partir das relações de interação *Eu/Outro*.

Para Brait, o dialogismo tem a ver com as relações entre “o *Eu* e o *Outro* nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos” (1997, p.98). Sobre isto, Bakhtin afirma:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (2010a, p.379).

Neste sentido, e partindo da ideia de a palavra, em sua natureza signica, ser um lugar de confronto, de disputas entre valores sociais e, ainda, que todo processo de comunicação converge à comunicação verbal, devemos considerar, também, a questão do dialogismo, como uma forma de trazer a tona a importância do *Outro* e dos conflitos ocorridos nos sistemas escolares e, conseqüentemente, na vida dos TILS e na educação de alunos surdos nos sistemas regulares de ensino.

### 3.1 PROFISSÃO TILS: O SER EM ACONTECIMENTO

*Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração. [...] Cada palavra evoca um contexto ou*

*contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. [...] A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada pelas intenções de outrem. Dominá-la e submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.*

Mikhail Bakhtin

A partir das premissas desta epígrafe, é que elegemos os *corpos de análise* para este tópico, a começar pelos discursos constituídos nas políticas públicas referentes à Lei Nº. 10.436/02 (regulamenta a Língua Brasileira de Sinais) e seu embricamento com a Lei Nº. 12.319/10 (regulamenta a profissão de Tradutor-Intérprete da Língua de Sinais – TILS), ou melhor, as desconexões e obscuridades instauradas na concepção e nas práticas relacionadas à língua de sinais – que, acima da incoerência teórico-prática entre o dito e o feito dos/nos discursos inclusivos, nos levou a grandes inquietações. A exemplo, o Decreto nº. 5.626/2005, que instituiu legalmente a “educação bilíngue”.

Conforme o referido Decreto (BRASIL, 2005), no Cap. VI, art. 22, que trata sobre a implementação de projetos educacionais bilíngues,

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, [...]; II – **escolas bilíngues** ou escolas comuns da rede regular de ensino, [...] cientes da **singularidade linguística dos alunos surdos**, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005) (grifos nossos).

Mas, a que se refere esta “educação bilíngue”? E, ainda: quais parâmetros teóricos e práticos utilizar para problematizar e/ou compreender a profissão (função) do “Tradutor-Intérprete”, definida na Lei nº. 12.319/10 (BRASIL, 2010), se a Lei nº. 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação e expressão? Está na Lei que

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 (BRASIL, 2002).

As funções do tradutor e de uma proposta de educação bilíngue são interdependentes à existência e à relação entre duas línguas. A função do tradutor está claramente posta: “realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010).

Não há como lidar com um universo profissional de TILS, sem pôr em discussão elementos considerados interferentes e/ou intrínsecos às práticas educativas bilíngues, tais como fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos, além das relações de poder, ou, ainda, as diversas perspectivas teóricas de desenvolvimento de projetos bilíngues (MEGALE, 2005). Qualquer ambiente para se constituir bilíngue depende de que haja duas línguas em jogo – não se trata de uma roupagem linguística, mas de uma engrenagem discursiva na qual o discurso oficial se materializa com força de lei.

Neste cenário, é importante olhar criticamente para o lugar da Libras, como meio de comunicação da comunidade surda brasileira, e pensar que as legislações vigentes (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2008), mesmo que denotem avanços claros nas questões de direitos sociais para esta comunidade, ao mesmo tempo, representam normas de conduta e conferem autoridade e poder legitimado, que, por sua vez, impõem argumentos de variados contornos para sustentar um pseudo-monolinguísmo – justificado, dentre outros, por argumentos de identidade e unidade nacional.

Para Karnopp,

Os surdos, como grupo minoritário, não somente de um ponto de vista numérico ou estatístico, porém de uma perspectiva também sociológica, é um grupo não dominante e oprimido. A situação linguística a que estamos nos referindo é aquela que observamos, por exemplo, na situação em que as pessoas surdas que usam a língua de sinais devem obrigatoriamente ser bilíngues e aprender a língua portuguesa, ao passo que o grupo de surdos falante do português, que é sociologicamente dominante, pode seguir sendo monolíngue. Não estamos defendendo, com essas colocações, o monolinguísmo nem a segregação dessa minoria pelo uso exclusivo da língua de sinais. A reflexão objetiva avaliar o *status* linguístico das línguas em análise, em que se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola, busca-se correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de

sinais [...] e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos (2012, p.227).

Além disso, os elementos presentes nas Leis e em outros Documentos Oficiais demarcam lugares e poderes bastante diferentes e divergentes entre os grupos envolvidos e tentam oprimir as diversas e diferentes vozes sociais em relação às tensões e confrontos entre a ideologia dominante e a ideologia dominada.

Para Cury, o contorno legal serve à indicação dos direitos e deveres, indica

as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências (2002, p.246).

E, nestes termos, as políticas públicas, como parte de um corte social, são representativas de conjuntos de intencionalidades, que solicitam nossa leitura – das “linhas e entrelinhas” – e convocam contra-palavras, ou melhor, ações responsivas.

Pensar sobre “a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante” (GARCIA, 2007, p.132), das quais podem resultar tanto a manutenção e a reprodução da ordem social estabelecida, quanto a subversão desta ordem. Shiroma, Campos e Garcia apontam que

Leis e Documentos oficiais são instrumentos de luta para efetivação dos direitos de cada cidadão, [ainda que se entenda] que os textos legais representam a política e devem ser entendidos como dimensão de um processo contínuo “cujo lócus de poder está constantemente mudando” (2005, p.433).

Estas ambiguidades, materializadas nas políticas públicas vigentes, se estendem a muitos outros pontos e legislações, o que permite que leituras e práticas educacionais “inclusivas bilíngues” sejam compreendidas e implementadas de modos diferentes e discrepantes, quando olhamos as diferentes realidades vivenciadas por nossos sujeitos, nas cinco regiões do Brasil. Não que possamos



generalizar as experiências compartilhadas, mas temos de vê-las como partes que refletem e refratam um cenário nacional contraditório à promoção de uma educação, realmente, “para todos” e que inclua os surdos neste “todos”.

As políticas propõem soluções padronizadas para atender, ou melhor, para “acolher a diversidade”, instaurando novas e camufladas formas de exclusão, agora por dentro do sistema, que, segundo Dorziat,

mantém os alunos na escola, mas à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo. Enquanto apenas o direito ao ingresso no sistema escolar constituir a solução para a exclusão, o verdadeiro sentido de direito à educação, respaldado no conceito de processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente estará distante de ser contemplado (2009, p.67).

Por via das políticas educacionais, para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, vê-se espelhadas as intenções hegemônicas e autoritárias de manipulação de grupos sociais minoritários, aqui no caso, do grupo de surdos. Neste sentido, Lodi (2013) traz importantes discussões sobre as incongruências entre a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Decreto no. 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Nas discussões empreendidas pela autora, para além das discrepâncias mais evidentes, como, por exemplo, o fato de que no texto da Política está posto que, mesmo tendo conquistado legalmente o direito à educação bilíngue, há a omissão quanto ao esclarecimento dos modos de implementação e dos papéis das línguas em jogo. Ou seja, apesar de o português ser considerado L<sub>2</sub>, ou seja, segunda língua, a ser ensinado na modalidade escrita, Lodi questiona o fato de que a Política Nacional (BRASIL, 2008) “não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente” (2013, p.55).

A autora ressalta, ainda, questões “implícitas” contidas no jogo discursivo entre os dois documentos, tais como: a obscuridade na atribuição da presença, da responsabilidade e circulação da Libras no contexto escolar, e o

apagamento “velado” da diferença dos alunos surdos em sua natureza linguístico-social.

Neste âmbito, Lodi aponta que

Essa educação é compreendida de forma inversa pelo Decreto, que, em um processo de resignificação e distanciamento etimológico da palavra bilíngue, transforma tal conceito em novo signo verbal, cujo tema propicia a construção de sentidos que considerem, mais do que um problema relativo a duas línguas (2013, p.58).

Segundo a autora, pensar educação bilíngue para alunos surdos requer, além de reflexões sobre o jogo interlinguístico, envolve questões sociais, que se materializam na enunciação, mas que se reportam a formas de compreensão e significação do mundo e seus conteúdos culturais. E, este deslocamento, tanto compromete sobremaneira as possibilidades de tornar as escolas das redes ambientes bilíngues, quanto evoca para a Libras um caráter instrumental, que desconsidera seu status linguístico (LODI, 2013). Isto incorre numa significação simplista sobre a educação bilíngue para surdos, e que tende a garantir, apenas, a coexistência de duas línguas dentro das escolas, pior, omissa no desenvolvimento de um trabalho que possa viabilizar a cada língua um lugar de pertinência para os grupos que a utilizam.

De acordo com Lodi,

apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa (2013, p.58).

Ao ampliarmos essas questões, que são essencialmente questões da linguagem e, ainda, dos modos de circulação da palavra, é possível perceber que as formas de referir-se e lidar com a Libras refletem embates sociopolíticos e ideológicos de relação com a surdez e de (com)viver com as pessoas surdas e que isso tem repercussões diretas na vida dos TILS entrevistados. Sentimos isso, de modo bem concreto, nas falas da Alba (MS), da Amanda e do Matheus (CE).

**ALBA (MS):** cheguei na escola fui recebida pela diretora e ela me disse assim/ ah nós temos aí mesmo uma aluna problemática (eu falei assim)/ como assim problemática? Ela disse para mim assim/ graças a Deus que você veio/ aí eu falei para ela esta/ eh quem é a aluna? Eu posso... entrar? Posso ir até a sala de aula? Posso me apresentar para ela e tal? ela disse/ pode/ vê se você consegue dá um jeito nela que ela é muito danada/ ninguém consegue eh... entender o que ela fala e ela é muito agitada/

**AMANDA (CE):** AH/ eu não disse isso/ mas bato o pé (TRECHO INCOMPREENSÍVEL) (...) a importância dos pais saberem Libras , dos professores/ por favor são quatro horas que ele passa na escola e fora uns dias que eles faltam/ passam vinte quatro horas do dia em casa/ vinte horas é para ele/ os pais ( não tão acostumados a dar conta )/ quando chega na escola tudo é a gente/ ninguém mais sabe/ tudo é que a gente ensinou é calma/ eu faço calma/ porque calma é assim/ faz/ (SINALIZA PALAVRA CALMA) isso aqui é branco/ depois em casa/ meu amor aí desfaz tudo que a gente faz/ [...] então a melhor coisa realmente a melhor/ (é ter) motivação dos próprios pais/ professores da escola, das pessoas/ assim de querer aprender/ de ajudar o filho/ o aluno /pouquíssimos/ agente ver assim/ é uma agulha num palheiro [...] mesmo que nós / que a gente faça tudo que pode/ use o tipo de material que a gente usa/ então de plástico/ de cozinha que (quer) comer que é (arroz)/ o feijão/ essas coisas ninguém inventa mímica/ macacada para ele/ que é o que disseram que a gente faz na escola

**MATHEUS (CE):** Ora para levar conhecimento dos ouvintes para os surdos/ ora para levar o conhecimento dos surdos para os ouvintes que o Tradutor/ o Tradutor-Intérprete ele mexe com os dois lados/ né? no meu caso/ na maioria/ no caso da/no caso de surdos é mais levando da parte dos ouvintes para os surdos/ né?

Considerando, principalmente, os modos como os sujeitos sentem, estas relações estão marcadas por lugares de poder desiguais, do ponto de vista sociopolítico, cultural e ideológico, e que põe e designa aos surdos um espectro de inferioridade e não de diferença em relação a pessoas ouvintes. E, como dito por Bakhtin e Volochinov (2010), a palavra é o *indicador* mais sensível de todas as relações sociais.

Isso pôde ser percebido também no pensar expressado pelos TILS sobre as relações em voga, e considerado recorrente, se trouxermos novamente às discussões e falas, quando Alba conta sua experiência “nós temos aí mesmo uma aluna problemática (eu falei assim)/ como assim problemática? Ela disse para mim assim/ graças a Deus que você veio”; ou a Amanda, quando diz que “ninguém inventa mímica/ macacada para ele/ que é o que disseram que a gente faz na escola”.

Outro ponto a ser refletido trata-se de quando Matheus dá ênfase a uma “aparente desigualdade” e que em suas relações ele aponta como “na maioria dos casos” as interlocuções (tradução-interpretação) demonstram que há mais conhecimento e informação a ser “oferecido” aos alunos surdos do que o inverso. Quer dizer, eles se veem ligando dois mundos, entre os quais há uma primazia do mundo dos ouvintes, que existe, apesar da relativa sutileza com que se apresenta no discurso Matheus.

Segundo Teske, alusões à existência de “mundo do surdo” ou “mundo do ouvinte” são expressões que denotam depreciação, pejoração, visto que são “mundos” que não existem fora dos “discursos produzidos sobre ele[s], o que sugere ao outro algo inexistente, um mundo ideal, abstrato e metafísico” (2012, p.41). Ou, como no caso da Matheus (CE):

**MATHEUS (CE):** para levar conhecimento dos ouvintes para os surdos/ Ora para levar o conhecimento dos surdos para os ouvintes que o tradutor/ o Tradutor-Intérprete ele mexe com os dois lados/ né? no meu caso/ na maioria/ no caso da/no caso de surdos é mais levando da parte dos ouvintes para os surdos/ né? [...] como eu posso colocar/ dar o mínimo de/ de/ de afetividade para o outro e é/ você clarear/ abrir a porta do mundo para /para outras pessoas começarem a entrar/ né?

Estes são recortes dos discursos construídos ao longo das interações feitas com os sujeitos, os quais, ao olharem para si mesmos, se percebem e afirmam – de forma genuína – como pessoas e profissionais que lidam e acreditam serem isentos de preconceitos. E não se trata de destacar para valorar esta questão. Nosso propósito é problematizar o papel das relações sociais na constituição cultural dos sujeitos e que nos leva a outra questão, a dos mecanismos que possibilitam as conversões dessas relações em funções e em formas da estrutura dos indivíduos.

E, considerando a escola como *lócus* de constituição de subjetividades, vejamos, nas falas a seguir, como estas relações e tensões ideológicas de “convívio com a diferença” constituem os TILS de forma intensa – numa dinâmica que inclui os modos de pensar e relacionar-se com o *Outro*, os modos de pensar e relacionar-se consigo – com o *Outro* de si mesmos – e que dão base à construção de sua alteridade profissional.

**THAÍS (DF):** Me vem mediação/ né?/ me vem cultura/ né?/ surto com a tempestade cerebral em mim (RISOS)/ me vem cultura/ me vem mediação/ me vem acessibilidade né?/ são termos que me vem muito/ muito claros né?. Me vem também a opressão/ porque querendo ou não/ o intérprete ainda é um personagem muito excluído/ muito marginalizado né?/ O surdo/ ou quem está acompanhando o surdo né?/ então ele ainda é muito/ muito ali por fora né?/ não é muito... não é aquele imaginário do (...) excluído é que não há aquele entendimento do que é ser intérprete/ o que é ser surdo/ pelos demais. Para comunidade ouvinte de modo geral/ então/ para mim seria mais ou menos isso ser intérprete. [...] não tem uma zona de conforto. É você tá ali. Mas/ você/ VOCÊ é um ser alienígena por que você é diferente/ os seus alunos/ são diferentes. Seus alunos é que/ os alunos que são motivados/ que motivam você estar ali/ são alunos diferentes. Então você é um alienígena.

**GLÁUCIA (CE):** a gente pega as informações e leva/ mas ninguém pode mandar e “desmandar”/ depende de um conjunto/ né?/ da escola como um todo/ né?/ [*da equipe escolar?*] eh/ né?/ não sei/ porque quando a gente entra na escola/ a gente é vista como uma COISA/ né?/ NÃO/ como uma/ uma bengala/ né?/ eles (deitam/deitam/e rolam /é um “tapa ouvidos”/ né?/ nós estamos lá para (salvar) os surdos/ não por ser ensino-aprendizagem/ porque eles leem também/ né?/ não como a gente/ (...) surdo erra numa prova a culpa é nossa/ né?/ ou então/ um teste que ele não interpretou direito/ se ele é dedicado e foi bem nas provas/ ah/ o teste é maravilhoso/ tudo é jogado para nós/ não para o surdo/ né?/ [...] na maioria dos casos/ nós é que somos os culpados/ né?/ pelo o que acontece/ e o professor (...) que nós somos professores/ né?/ e nós/ é como se nós somos os culpados de tudo/ né?/ como se nós fôssemos eles/ né?/ [...] isso ai/ [*você diz que são uma referência para vida/ não é só para dentro da escola...*] aqui/ o professor é visto/ o aluno é visto/ nós somos vistos também/ de outra forma/ né?/

A reação-resposta do aluno se constitui como valor de referência e baliza o fazer do TILS e, ainda, passa a fazer parte do discurso destes sujeitos, como constitutiva dele, numa relação alteritária. Quando a reação-resposta do professor/aluno se caracteriza como tensa, marcada pelo embate, isso provoca uma desconstrução no ser TILS, dificulta a sua prática, desestabiliza seus saberes e seu emocional e o atinge não só como profissional, mas seu ser – o faz se questionar como ser no mundo. É na relação com o *Outro* que nós nos significamos, que temos os contornos para nossa autopercepção, para os modos como vemos a nós mesmos no mundo – é na relação com o *Outro* que nos significamos, que damos sentido a nossa existência.

**DENISE (DF):** não tem maiores dificuldades o (...) bem/ o professor/ o intérprete/ eh/ já aceita bem melhor o aluno surdo/ que a gente já viu um processo de rejeição/ né? anteriormente bem maior/ já aceita bem/ num/ num/ você não vê professor virando a cara porque vai ter aluno surdo na sala/ se você vai ter aluno surdo na sala/ ele já sabe que o pacote dele vem o aluno e intérprete/ então/ ele já não/ ele não nos rejeita/ né? muito pelo contrário/ se apavoram quando sabem que a gente não vai estar lá na sala/ na escola ou vai faltar e tirar um atestado

médico muito pelo contrário/ acho que já virou assim/ o respeito daquele profissional/ virou tão forte/ que já virou até muleta/ que aí eles não se envolvem tanto com o processo/ já que tem o intérprete. Se o aluno algumas vezes não entendeu e pergunta para o outro/ ele iria na carteira, explicaria/ ah/ já que tem intérprete eu não preciso fazer isso com o surdo/ acho que até já aliviou a barra dele/ então/ não só pela questão legal/ mas assim de aliviar um pouquinho o trabalho/ já que tem outro ali para fazer/ então/ eu não preciso me preocupar

**ELIZA (SP):** eu noto que às vezes elas têm alguns questionamentos que nem as crianças ouvintes haviam percebido e que a hora que comenta/ dizem credo isso/ sabe? então tem/ tem/ tem algumas questões assim que eu noto que elas conseguem avanços maiores por conta de um trabalho diferenciado que poderia está sendo (...) é/ reproduzido para todos se a gente conseguisse essa parceria [*você diz com o professor de classe?*] É com o professor de classe/ só que é complicado/ porque eles têm uma coisa assim o/ o/ ensino que é apostilado/ tem umas apostilas e tem que dar conta daquilo/ tem que dar conta do conteúdo/ porque eles são cobrados se eles não dão

Com estas falas, percebemos o quão intensas são as interferências, o atravessamento, dos elementos relacionais e seus desdobramentos na e para a autopercepção destes profissionais – o que, conseqüentemente, afeta as relações interpessoais e profissionais em curso.

E, mais, o quanto isto leva estes profissionais a viver contradições, como nos colocou a Denise, quando “não virar a cara” significa “aceitar bem... o pacote”; quando o professor “já não/ ele não nos rejeita/ né? muito pelo contrário/ se apavoram quando sabem que a gente não vai estar lá na sala” ou quando “o respeito daquele profissional/ virou tão forte/ que já virou até muleta” – isto não diz sobre respeito, mostra sobre relações com docentes que, ao se sentirem pressionados a atenderem alunos surdos, têm usado os TILS como escudo, como meio de normalização do aluno surdo (os TILS os tornam ouvintes ou os TILS se responsabilizam pela aprendizagem deles), o que dá espaço, inclusive, para omissões maiores, como a continuidade de um trabalho pedagógico pensado e preparado apenas para alunos ouvintes, sem que se sintam responsáveis ou envolvidos com estes alunos.

Isto fica mais denso e tenso ao pensarmos que os sujeitos emergem do *Outro*, via interação verbal, por meio das experiências dialógicas com “outros *Eus*”, que possibilitam que o “*Eu*” do sujeito se organize e se torne “autor” de si mesmo. Segundo Souza e Mota, “A incompletude é inerente ao sujeito; a alteridade torna-se fundamental para a constituição de identidades sociais; a noção do *Eu* é sempre

social, dividindo-se em três categorias: o *Eu-para-mim*, o *Eu-para-o-Outro* e o *Outro-para-mim*” (2007, p.506).

De acordo com Pino (2000b), não são as relações materiais que são internalizadas, é a significação atribuída a elas, ou seja, é a significação da relação *Eu/Outro*, “o que, no movimento dialético da relação, dá ao *Eu* as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele” (2000b, p.66). E, ainda, que os modos de lidar com a palavra e de estabelecer relações dão o tom para a compreensão de como as relações de poder se organizam na sociedade.

E, no decorrer da pesquisa, observamos que a inserção de alunos surdos no contexto das redes escolares de ensino tem repercussões na organização dos espaços da escola e que os TILS ocupam um lugar onde as tensões são muitas e diversas – entre eles e os alunos surdos, com a comunidade ouvinte, com o coletivo docente, que, “até o momento”, tinha o espaço de sala como “próprios e de domínio absoluto”. Isto fica bem evidenciado em falas como, por exemplo, da Denise (DF): “se você vai ter aluno surdo na sala/ ele já sabe que o pacote dele vem o aluno e intérprete/ então/ ele já não/ ele não nos rejeita/ né?”. Quando se trata da implementação de políticas ou projetos educacionais inclusivos, o espaço físico, mesmo importante, não consegue ser condição suficiente para garanti-la.

Trata-se dos modos de olhar – (inter)agir diante e na relação com o *Outro*. É uma questão que passa pela articulação das experiências vividas pelos sujeitos em particular e pelos sujeitos no grupo social. Este contexto nos remeteu a Skliar (2009), quando afirma que, para além da atenção e discussões acerca dos textos legais, projetos de natureza técnico-pedagógicas, que inclusive envolvem a capacitação docente, para implementação de projetos de inclusão educacional, é vital olhar e problematizar a cultura escolar, visto que traz em seu cerne modelos predeterminados para os indivíduos e que terminam por estabelecer padrões de normalidade/anormalidade etc.

Pensar bases para as práticas pedagógicas requer mudanças nas relações do ambiente escolar. Caso contrário, contribuiremos para a criação e a cristalização de novos modelos de exclusão, próprios e internos ao sistema e, por isso, mais perversos, pois camuflados por discursos ilusórios de aceitação, tolerância e igualdade.

É preciso pensar na escola regular, não como local, mas como lugar a ser ocupado pelos TILS – em virtude das políticas públicas (em sua realidade concreta de sucessos e insucessos) e por direito de pessoas surdas – como espaço de constituição de subjetividades, o que representa lutas político-sociais e ideológicas.

Há questões que se materializaram no diálogo com os sujeitos, como nas falas de Alice (RJ) e Danúsia (AC):

**ALICE (RJ):** eu/quando eu comecei a trabalhar com a interpretação, antes mesmo de/de dinheiro/ de trabalho/ de salário/ acho que para mim é muito mais isso/ mais que uma profissão /é empatia mesmo/ é você dar à alguém oportunidade de ter a vida como você tem

[dentro dessa perspectiva / de tudo que você já viveu/ do que você acredita. O que é ser intérprete para você?] **DANÚSIA (AC):** ah ser intérprete é a capacidade de intermediar a comunicação né? entre surdo e ouvinte. É/ é isso/ ter fluência em Libras/ intermediar a comunicação entre surdo e ouvinte/ tanto oral/ como na parte escrita/ também que há a dificuldade dos surdos né?/ na leitura né?/ a oralidade/ então É intermediar/ (...) ajudar na comunicação deles.

Estes discursos nos revelam o quanto as práticas de significação ocorrem imersas na cultura, tendo relação intrínseca com o lugar – social e de poder – que as pessoas ocupam em relação àquelas às quais se dirigem. Ponderando que estes “arranjos” não são naturais, mas socialmente determinados.

De modo mais direto, Alice não demonstra se aperceber de que “dar a alguém oportunidade de ter a vida como você tem” é uma visão ou expectativa autoritária diante do *Outro* – e não alteritária. Não só porque expressa a intencionalidade de “determinar as expectativas de felicidade ou qualidade de vida para o *Outro*”, o que decorre em seu “enquadramento na norma”, mas, também, porque desconsidera que este padrão pode não ser o que o *Outro* deseja para si mesmo.

Enquanto Danúsia, ao afirmar que “há a dificuldade dos surdos né?/ na leitura né?/ a oralidade” consolida uma imagem de que a “dificuldade é do outro”, como se fosse um atributo pessoal das pessoas surdas e nada tivesse a ver com as experiências e modos de educá-los.



Estas representações geram sérios riscos de manutenção de modelos de educação inadequados e que inviabilizam possibilidades verdadeiras de inclusão de pessoas surdas nas redes regulares de ensino, assim como corroboram para o apagamento das singularidades do *Outro*, diante de novos padrões de generalização – os alunos surdos têm dificuldades: todos? quais? quantos? por quê? Convivemos e, até certo ponto, naturalizamos a multiplicidade de usos do termo Inclusão como lema de lutas diversas, dentre as quais alguns as vivenciam verdadeiramente outros não.

Sobre isto, Lopes e Menezes afirmam:

Ao usarmos a palavra inclusão não estamos acionando significados universais e transcendentais, tampouco estamos acionando elos entre a experiência e a palavra. Estamos mergulhados em jogos de linguagem, que envolvidos em práticas sociais, determinam significações distintas para as palavras. No jogo onde muitos sujeitos surdos militantes pelo reconhecimento da diferença surda estão mergulhados, a inclusão toma o sentido de acolhimento ético (2010, p.73).

A questão se amplia – tanto em complexidade, quanto em possibilidades de novas discussões e significações – ao situarmos as problemáticas da educação para surdos, de forma entrelaçada aos processos de construção de estigmas para os indivíduos considerados diferentes, o que podemos conferir nas palavras de Menezes, quando afirma que

pensar a educação daqueles historicamente produzidos como não-aprendentes não significa tratar de uma questão de permanência nos mesmos espaços ou em espaços diferentes, tampouco de uma questão de um saber especial ou de múltiplos saberes. Trata-se de nos questionarmos se os alunos ditos em processo de inclusão podem ser percebidos para além das narrativas que os constituem como não-aprendentes. Talvez, se pensarmos em outras práticas – práticas que não partam de uma percepção de diferença capturada em categorias: os deficientes, os hiperativos, os portadores de síndromes, etc. –, possamos romper com a compreensão de que cada aluno carrega em si uma identidade única, estável. Identidade essa que tem sido instituída em situação de desvantagem e, por isso, precisa ser compensada, corrigida, reabilitada (2008, p.131).

Além dos pontos discutidos por Menezes (2008), para a efetivação de uma proposta educacional inclusiva, adequada às necessidades dos alunos surdos,

é preponderante que sejam garantidas algumas condições prévias e concomitantes, que têm valor determinante para o êxito do processo. Dentre elas, podem-se enumerar elementos como o estímulo precoce das crianças surdas ao aprendizado da língua de sinais (para o qual não demandam condições especiais de ensino/aprendizagem), para posterior exposição das mesmas às situações formais de ensino da língua da comunidade ouvinte (no nosso caso, a língua portuguesa); a entrada da língua de sinais no espaço escolar, com *status* de permanência e não de concessão; além do uso amplo da língua pela comunidade escolar, para que não tenhamos um isolamento e restrição de diálogo e interação apenas entre os pares surdos e deles com os Tradutores-Intérpretes (LACERDA, 2009a; LACERDA, POLETTI, 2009).

Segundo Santos (2006), os TILS se encontram em um espaço híbrido e que vem sendo delimitado de forma entremeada às questões culturais e ao ato de interpretação como prática que corporifica estas relações. Conforme a autora, relações próprias de fronteiras culturais, como as que envolvem os TILS, fazem deles sujeitos, profissionais, híbridos tanto no que se refere a sua constituição no ato interpretativo (no fazer), quanto pelas relações híbridas que vivenciam e que perturbam suas identidades, “convidam os mesmos a se deslocarem e repensarem seus papéis tanto no processo de tradução/interpretação quanto fora dele” (2006, p.36).

Neste cenário, evidencia-se o que Bakhtin e Volochinov (2010) tencionavam ao afirmar que a palavra, como um signo ideológico, é o elemento primordial à constituição das ideologias e da consciência individual. E está sempre impregnada de um conteúdo ideológico ou vivencial, diante dos qual cada sujeito reagirá quando lhe provocar ecos ideológicos ou de referências vivenciais.

A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. Metaforicamente, os textos, em sua inter-relação, remontam às diferentes vozes de Babel – onde o horizonte de possibilidades de significação gera luta –, ainda mais latentes, que envolvem relações de força produzidas por cada grupo/vozes em função das suas expectativas sociais particulares – particulares não no sentido de individuais, mas de diferentes planos de relação, ação e reflexão dos agentes sociais envolvidos. Fazem parte de

um repertório social, mas que se reflete e refrata de modo singular na vida de cada sujeito.

Nesse sentido, consideramos importante pensar sobre o “SER TILS” numa perspectiva alteritária, tanto pelo momento histórico de construção e consolidação dos TILS como profissionais (pessoas que têm e terão papel fundamental nos processos de escolarização de alunos surdos), quanto por uma dimensão mais individual, que é também social/coletiva – deles como sujeitos que vão ou não refletir possíveis caminhos e significar suas ações no ambiente educacional – o que tem a contribuir sobremaneira com os processos de inclusão educacional destes alunos.

Destacamos a questão não apenas para definir nosso ponto de partida sobre a atividade estética, mas para, neste ensejo, dar ênfase a questões como as discutidas por Sobral:

Cabe ao intérprete conhecer a situação do conjunto de surdos no âmbito da cultura brasileira. Isso apresenta dois aspectos: de um lado, trata-se de uma língua não oral, de uma maneira não oral de perceber, de pensar e de se exprimir, no interior de uma cultura oral e em contato com uma língua oral dominante; de outro, o surdo tem uma dada imagem do interior dessa cultura que nem sempre o respeita [...]. A situação do surdo não é a mesma do ouvinte; não se trata apenas de ter outra língua, mas ter uma língua não oral num ambiente sociocultural oral e de coexistir como surdos num território de ouvintes (2008, p.32).

É essencial considerarmos a relação *Eu/Outro*, uma vez que a subjetividade é inerente aos sujeitos e, para Bakhtin (2003), o enunciado pressupõe um ato de comunicação social e é a unidade real do discurso, ou melhor, o enunciado se constitui a partir da fala que, em uma situação discursivo/interativa, é representativa da intenção e da singularidade dos falantes, ângulos particulares de singularidades, de sujeitos únicos, que ocupam diferentes lugares, com diferentes (por vezes divergentes) leituras do mundo, entre os quais o encontro só seria possível a partir da alteridade. E foram estes os pilares que sustentaram as escolhas e discussões suscitadas.

A começar pelos sentimentos e sentidos, explicitadas ao longo das entrevistas, nos centramos em dois pontos fundamentais – as RELAÇÕES e

(INTER)AÇÕES ocorridas no espaço escolar – que incidem diretamente sobre os TILS e sua participação: envolvimento com os alunos; com a comunidade escolar e para o acesso dos alunos surdos aos conhecimentos e informações acadêmicas e sociais, que constituem os processos de construção de conhecimentos, visto que o ato educativo decorre de linguagem.

Foram recorrentes, entre os diálogos com os sujeitos, situações que puseram em destaque demandas e complexidades, tanto pedagógicas, quanto relacionais no cotidiano dos TILS. Desconfiança, desconforto, ajustes, parceria, desejos, sentimentos que fazem parte do dia a dia e, conseqüentemente, da construção de suas identidades profissionais, além dos modos de perceber e atuar na área.

Embora as entrevistas não tivessem um roteiro de perguntas estabelecido *a priori*, compunha a nossa “lista de inquietações e abordagens de interesse” um tópico referente ao que cada um definiria como “Ser TILS”, como se sentiam na relação com a comunidade escolar, e como percebiam a influência disto no trabalho. Neste ponto, identificamos alguns temas mais recorrentes, e falados com ênfases diferenciadas. Foram eles – a) o Ser, como experiência construída em íntimas relações com sujeitos surdos; b) a importância de construir relações de parceria com a equipe escolar, como condição ao desenvolvimento do seu trabalho; e c) a consciência sobre o seu papel e a importância do seu ato responsável para a conquista do seu espaço nas (rel)ações profissionais – os quais estão desenvolvidos a seguir.

### 3.1.1 – O Ser, como experiência construída em íntimas relações com sujeitos surdos

*Cada um que cruza nosso caminho é ao mesmo tempo a  
alteridade radical com quem dialogamos sem sínteses, e  
partilha conosco um tempo e um lugar, referências  
culturais e pertencimentos sociais.*

Marisol Barrenco de Mello

A concepção de Bakhtin é constituída por uma indissolúvel relação existente entre linguagem, história e sujeitos,

mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p.10).

Em suas reflexões acerca da linguagem, estão entrelaçados sujeitos, tempo e espaço, é por meio do diálogo que se conserva e, ao mesmo tempo, se revela a constituição histórica, social e cultural de cada sujeito.

Neste sentido, acreditamos na importância de destacar alguns aspectos das relações e dos sujeitos que se constituíram TILS, imersos em ligações mais pessoais com pessoas surdas, dentre eles Moyra, Júlia, Elza, Alba, mas também, Thaís e Clóvis, que, mesmo não tendo ligações em âmbito familiar com pessoas surdas, nas entrevistas mostram mais claramente a incidência de aspectos relacionais nos processos de constituição de suas identidades, para além das questões profissionais.

**MOYRA (RS):** BOM/ ah/ser intérprete não é fácil para mim (RISOS) porque existe um envolvimento emocional/ né?/ existe sim/ um envolvimento emocional e gritante/ de saber que não é simples assim/ eu sou uma profissional e sou muito ferrenha quanto a isso/ assim / às vezes meus amigos mexem comigo/ ah/ a primeira vez que eu trabalhei voluntário foi com a Moyra/... / porque eu acho que é assim oh/ existe o profissional e se a gente estuda e se forma para isso/ você deve ser respeitado por isso/mas eu sou Filha de surdos/ né?/ então eu sou essa profissional /sim/ em muitos momentos/ mas em muitos momentos eu também não sou

Além da experiência profissional como TILS, Moyra tem uma relação com a Libras, com a prática de tradução e interpretação que vem do berço (do seu lugar de nascimento – historicamente situado)<sup>28</sup>. Mas o que nos chamou atenção, na esfera de suas relações particulares, foi como o fato de ser filha de pais surdos, tanto no âmbito de sua relação consigo mesma, quanto nas demais relações, visto que leva algumas pessoas a olharem para ela de forma diferenciada, o que, segundo ela, não traz garantias, nem facilita sua atuação profissional. Ainda para Moyra,

---

<sup>28</sup> O que não significa que ela se identifique ou seja identificada como uma CODA (Childrens of Deaf Adults), ou seja, filhos de pais surdos. Ser CODA é de natureza bio-psico-social, e depende de vários fatores, principalmente, de um processo de auto-percepção e subjetividade eminentemente híbrida, de quem vive e compartilha da experiência única de viver na fronteira linguística entre surdos e ouvintes. Esta observação se justifica, principalmente, pelo fato de que em nenhum momento Moyra se designou CODA ou usou a nomenclatura para se distinguir ou a outros.

**MOYRA (RS):** em função de ser filha de surdos/ às vezes torna mais difícil as relações/ um dia desses um colega/ veio trabalhar comigo/ ai/ eu não quero ficar contigo/ tu sinalizas melhor que eu/ tu é filha de surdos/ não/ ninguém sinaliza melhor que ninguém/ então...assim como tu aprendes eu aprendo/ eu aprendi de uma forma mais informal / tu aprendeu de uma outra forma / mas vamos trabalhar juntos/ mas também existem diferentes pessoas/ muita vaidade né?/ nessa/nessa categoria / existem pessoas que são primos de surdos ou pessoas que namoraram surdos que realmente tem uma (cultura) de / eu acho que eu sei melhor/ mais que tu/ aah eu aprendi há mais tempo/ Eei/ baixe a bola, não é assim/ [...] quando a gente (ta) dentro da nossa cultura deve saber lidar com ela / quando a gente (ta) dentro da cultura do outro/ deve saber lidar com a cultura do outro

Com base nisto, podemos dizer que ela, além de situar a si mesma e tentar se perceber no âmbito dos aspectos relacionais entre surdos e ouvintes, o faz em relação a *Outros*, apontando que o uso da língua, a autorreferência como ouvintes sinalizadores, é algo que, além de servir como elemento balizador, é usado pelos sujeitos como *status*, para diferenciarem-se, e beneficiarem-se dentro dos grupos e locais de atuação profissional. Isto posto, fica claro como a participação de cada um, nas mais diversas esferas da vida social, termina sendo determinante aos modos como se percebem, sobre como pensam quem são, como avaliam o *Outro* e como pensam que esse *Outro* os avalia, deflagrando um processo contínuo de (re)construção de identidades.

O discurso verbal situa socialmente os sujeitos, visto que, para compreendermos a enunciação, para que haja escuta real, é fundamental que este discurso seja visto na situação social que o engendra. Neste sentido, ele exterioriza e materializa o pensamento de cada indivíduo, sendo estes sujeitos que falam, que participam de fluxos sociais e estão imersos em processos constantes de interação e troca com *Outros* e, também, com outras formas de comunicação.

Moyra nos traz para pensar que há uma crença de que ser CODA, tem como resultado, que estes são melhores intérpretes, que têm uma língua de sinais melhor. E que, do lugar de onde ela fala, isso tem significado mais pressão, mais solidão, mais expectativa sobre ela e seu desempenho, numa quase obrigação de que tenha um conhecimento “total” da língua, situação esta diante da qual ela relativiza e aponta aos seus pares que as coisas não são simples assim. Busca mostrar a eles, e a nós, que as relações com a língua outra, e com o *Outro*, dependem de diversos fatores, de como cada um se apropria dos aspectos da

cultura surda, dos modos como cada um olha para o *Outro* e o lugar que este ocupa naquelas relações – tanto interpessoais, quanto de ensino, que, aliás, seguem entrelaçadas.

Já Alba, que atua em Campo Grande, e Elza, no interior do Mato Grosso do Sul (Chapadão do Sul), de modo geral têm experiências, preocupações pessoais que foram, naturalmente, se construindo de modo particular e ligadas aos contextos singulares vivenciados por cada uma. Contudo, compartilham de um universo que as aproxima, a experiência de serem mães de surdos, o que faz com que o envolvimento com as questões da educação de surdos seja vivido e significado de uma maneira específica.

Isto não quer dizer que seus posicionamentos profissionais sejam passionais, mas carregam uma essência diferente, visto suas atuações constantes dentro do universo educacional e diante dos entraves próprios dos processos de formação de crianças surdas – primeiro no acompanhamento escolar de seus filhos e, segundo, como copartícipes destes processos, ao desempenharem seus papéis como TILS. Isso solicitou que vivêssemos relações de alteridade ainda mais diversas – que fizéssemos outros tipos de deslocamento e escuta. Vejamos alguns depoimentos que nos remetem a pensar isso desta forma:

**ALBA (MS):** bom/ eu posso começar dizendo que não foi assim/ não era a minha perspectiva de escolha profissional/ né? Mas/ como eu já disse / eh... Eu tenho uma filha surda/ né? [...] vamos dizer noventa/ aproximadamente nos anos noventa/ eh... a Libras começou a ser divulgada/ né? E/ havia uma necessidade de comunicação em casa mesmo/ né? Até para que eu pudesse ajudá-la/ né? No seu crescimento eh com/como indivíduo/ né? E a partir desse momento eu comecei ah interagir com a escola onde ela estudava que na época [...] Comecei a fazer cursos de Libras para poder ensinar em casa e também ajudá-la na alfabetização/ e a partir desse momento que eu comecei e ela começou a se desenvolver/ [...] eu comecei/ só fazendo cursos/ eu só vim realmente atuar na área de intérprete em dois mil e cinco/ até então/ era só em casa/ entendeu? Por quê? Eu não tinha interesse em me tornar intérprete de forma alguma/ nunca passou pela minha cabeça/ né? Mas/ devido a demanda/ falta de profissional / as pessoas me conheciam do (CAES)/ do (CAES) daqui/ [*te conheciam como mãe*] como mãe e sabiam que eu era uma pessoa assim bastante assídua nos cursos/ participava de tudo/ tava sempre presente/ então devido essa demanda que não havia intérprete/ me ligaram/ me convidaram para trabalhar como intérprete/ eu falei não eu não quero/ [...] eu falei para ela/ NÃO/ eu não quero/ não quero/ não quero/ não quero / eu já sou intérprete em casa/ não quero/ aí depois disso/ ela continuou insistindo e aí eu falei para ela/ e se eu não der conta? [ (RISOS) ] aí ela disse/ não / você vai dar conta / aí eu fui/ e eu fui para escola/ até então eu não sabia onde que era a escola/ quem era a aluna que eu

ia auxiliar ou ia interpretar...

**ELZA (MS):** A minha experiência é de quatro anos/ mas eu/ eu venho há bastante tempo porque eu tenho um filho/ né? Meu filho e ele só se comunica comigo através da Libras/ né? [...] foi uma eh/ tipo assim uma/uma obrigação (RISOS), né? Porque é assim... [...] eu me formei e vim para o Mato Grosso. Cheguei a/ aí/ me/ me deparei com uma barreira, né?, que era o meu filho, fui matricular ele na escola municipal, aí não quiseram aceitar e aí falou assim ah o único lugar que pega surdo aqui é lá no estado e [...] eu falei que eu era professora/ não sabia muito Libras porque até então eu só me comunicava eu e meu filho, né? O que nós aprendíamos era para nós dois/ aí ela falou não, eu tenho um intérprete só aqui no município e para ela atender o seu filho, que você é mãe dele, você não pode, você vai ter que ir lá no CAES/ [...] porque aí você fica com outro menino e a intérprete dele... Eu falei, ah tudo bem, né?, eu vou só que (...) eu avisei a ela (...) nunca tive experiência com outros surdos, né?

Estas falas, de Alba e Elza, as experiências no processo de “vir-a-ser” TILS, nos remeteram a Thompson, quando afirma que:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (1961, p.189).

Neste processo, compreender suas posturas, suas vivências – que resultam, em conjunto com outros fatores, da formação inicial e continuada da formação em serviço –, requer percebê-las em meio ao complexo relacional que as liga às suas referências. Estas referências as constituem e, também, suas identidades profissionais, em imersão e interseção destas histórias individuais, situadas dentro dos grupos com os quais convivem.

Isto, de um modo ou outro, vem à tona, emerge nos modos de pensar e orientar suas ações, na maneira como extraem e constroem conhecimentos, a partir das situações e demandas práticas do cotidiano na escola. Para Sodré, “A identidade de alguém, de um 'si mesmo', é sempre dada pelo reconhecimento de um 'Outro', ou seja, a representação que o classifica socialmente” (2000, p.34).



Percebemos que, mediante a natureza dialógica da linguagem – e por que não dizer da vida? –, pensar e pensar-se, refletir sobre suas histórias e envolvimento profissional mostrou, de modo espiral, que tudo tem sua base no “ser mãe de surdos”, se ampliou e desenvolveu, sem intencionalidade, mas que se ampliou, aprofundou e resultou no estágio que vivem atualmente, o de “ser TILS”, dentro de uma perspectiva profissional e pessoal.

E, ainda na continuidade dos sujeitos da pesquisa que têm relações parentais com pessoas surdas – mas diferentemente de Moyra, que vive esta situação do lugar de filha de surdos, ou de Alba e Elza, que são mães –, Júlia tem um sobrinho surdo, sem interlocutores em casa, visto que os pais não sabem Libras, o que a motivou na busca por aprender a língua de sinais e, posteriormente, atuar como TILS.

**JÚLIA (AC):** eu tenho um sobrinho surdo, então eu fazia, eu fazia o magistério quando eu/ eh/ sentia que ele precisava de uma comunicação em casa, que ele não tinha. Com ele era o aponta, o pega, o mostra, e um dia aconteceu um caso inédito comigo, tá? Ele saiu de casa, avisou antes pra mãe, só que a mãe dele não entendeu e disse, vai, pode ir [ele não chegou no horário habitual] é/ quando deu meia-noite ele chegou (...) aí ela deu uma surra nele, e ele chamava muito meu nome, porque eu era a única que conseguia entender o básico do que ele falava, [...] quando eu comecei fazer o curso, eu fiz num único sentido, de ter o vínculo na família, de entender o que ele me dizia, ajudá-lo, só que eu fui gostando muito da área.

Observamos que Júlia, de forma diferente, mais emotiva talvez, expressa um modo de compreensão e envolvimento com pessoas surdas muito marcado pelo enlace familiar e, até certo ponto, sem contornos claros acerca do que é “estar próximo” e confundir-se no “querer ser o *Outro*”. É válido pontuar esta questão, visto que – “*agere sequitur esse*” – o agir segue o ser. Estes sentimentos e significações são referentes nos sentidos dados à própria prática da interpretação e ao olhar para as pessoas surdas, não apenas no que tange à história, mas no que se refere às histórias dos próprios TILS e às marcas e aos olhares diferenciados em relação ao grupo de surdos. Exemplos:

**ALICE (RJ):** nunca estudei com nenhum surdo/ mas como eu via eles passando/ me interessava/ via lá o alfabeto/ queria soletrar tudo/ aí eu via uma música e ficava tentando soletrar/ interpretar/ foi assim/ [...] quando eu vi (estava) interpretando em médico/ E com os surdos mais idosos que ninguém tinha

paciência para tentar interpretar e eu já conhecia / eu ia lá e conseguia ir no médico/ fisioterapia junto/ advogado/ ligava para um familiar para da algum recado/ foram assim/ coisas muito pequenininhas/ totalmente voluntárias/ e aí/ quando eu fui ver/ fui trabalhar mesmo/ como profissional

**THÁIS (DF):** Bem, eu tinha uma vizinha que era surda/ [...] aí a gente brincava, ela surda sinalizante e eu ouvinte, e tinha que brincar, tinha que comunicar. Então eu fui pegando alguns sinais com ela, a gente foi crescendo, e aí quando eu fui ver eu já era intérprete dela, em várias situações [...].então não teve uma formação específica/ tanto é que o meu primeiro curso de formação específica para interpretação foi agora no Letra Libras/ há quatro anos/ mas eu já estava muito tempo como intérprete eu não tive nenhuma formação [...] eu fui/ fui virando intérprete/ não foi uma formação específica/ foi uma consequência.

**GLÁUCIA (CE):** eu conheci através de uma surda que morava na rua da casa do meu pai [...] aí a surda veio se comunicar comigo/ [...] aí/ eu não sei/ eu gostei, né?/ (RISOS) [...] lá tem um salão só para surdos, né?/ [...] a reunião deles é separada/ aí eu comecei a frequentar as reuniões em Língua de Sinais / aí comecei aprender a língua no contato mesmo/ aí depois/ comecei a sinalizar, justamente com essa menina que morava na rua da casa do meu pai, aí/ foi bem isso/ aí/ depois [...] /eu estudei aqui no sétimo ano/ estudei junto com os surdos/ (por um ano)/ aí depois/ sim/ aí nesse tempo/ (na rotina escolar) /na minha sala /eu dava uma de intérprete ali mesmo/ né?/

Podemos dizer, ainda hoje, que, de certo modo, esta situação ainda perdura, pois, em grande parte dos relatos, vimos que a inserção profissional dos TILS se dá pela falta de profissionais para desempenhar esta função nas escolas. Aspectos como este não são uma prerrogativa de poucos TILS, compõem uma massa de profissionais que caminham e constroem suas identidades profissionais caminhando nestes lugares, considerando que interpretar, numa perspectiva mais ampla, ou melhor, para além das situações de interação pessoal entre surdos e ouvintes em pequenos grupos, se iniciou com base em trabalhos voluntários, com presença de familiares e/ou amigos e vizinhos, que em virtude de seus vínculos pessoais passaram a desempenhar estas funções.

É importante pensarmos, também, que aprender a Libras para ALBA, ELZA, JÚLIA, se deu em consequência de suas buscas por interação com o *Outro* e que, em função do uso da língua se construiu um vir-a-ser TILS – elas não pretendiam ser TILS. Ser Tradutor-Intérprete foi uma decorrência de convites, de necessidade (garantir que o filho tivesse um TILS), o que se tornou oportunidade para inserção neste novo mercado de trabalho. Talvez, se tivéssemos um número maior de pessoas preparadas, estas histórias de vida e o cenário fosse outro, mas o que temos que compreender são as coisas como estão. E, neste momento sócio-histórico, esta é a realidade.

Saindo agora do âmbito das relações consanguíneas, mas considerando as relações entre o *Eu* e o *Outro* como determinantes aos processos de construção identitária e profissionalizante dos TILS, acreditamos na importância de trazer à reflexão as relações entre os TILS e as comunidades surdas, tendo em vista que a alteridade é condição fundamental e inescapável à nossa própria constituição humana (BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2008). Observamos bem esta questão nas falas de Thaís, quando nos disse sobre como se sentia e, na sua percepção, o seu lugar – como TILS – no universo escolar.

**THAÍS (DF):** Então você é um ser estranho/ isso/ isso – o intérprete ele faz esse papel também de/ de estranhamento/

**PESQUISADORA:** *E isso seria até (...) hum... um ponto de/ de encontro com essa experiência de ser do próprio surdo? Você acha./ [SIM] ele também ocupa esse lugar/ do ser estranho/ do estar dentro e fora?*

**THAÍS:** SIM. E você acaba/ como você é mediador/ você vai lá e volta cá/ então você também é um estranho/ e/ e o incrível é que você consegue ser estranho pras duas comunidades (RISOS)/ né?/ porque eu já sofri preconceito por surdo. [umhum] Né então/ você tem/ você sofre preconceito por ser ouvinte e você sofre o preconceito por você ser intérprete/ por parte do ouvinte/ então

**PESQUISADORA:** *então/ você tá num “entre lugar”?/ porque você não tá nem autenticamente em um lugar nem no outro [ISSO] mas você não é surda/ você não sabe o que ser é surda*

**THAÍS:** Sim/ Mas por outro lado você não é mais/ também/ exatamente ouvinte por que você está entre/ E você luta politicamente/ socialmente pelo reconhecimento daquela comunidade, quando você ouve assim 'você não é surda/ você não sabe do que eu tô falando'/ mas meu Deus/ eu estou lutando... eu sofro tanto (RISOS) porque você tá falando isso?

Acreditamos na importância de pontuar sobre estas questões, considerando que estes enlaces são constitutivos destes sujeitos, os convocam a viverem suas alteridades como indivíduos que assumem diferentes discursos, posições sociais, que se fragmentam, dando origem a processos profundos de reconstrução identitária, na busca de se encontrarem, mesmo neste entre-lugar em que se encontram – não apenas por compartilharem de diferentes realidades e aspectos culturais, do que seja próprio de surdos e ouvintes, mas, também, em virtude dos aspectos linguísticos, que os afetam de maneira concreta e efetiva. Santos diz que

Alguns dos ILS<sup>29</sup> fazem parte de um grupo de pessoas que aprendem a LS, desenvolvem as habilidades visuais e compartilham de outros olhares e compreensões do que significa ser surdo, das suas diferenças, das questões de poder, das identidades culturais dos surdos. Esses profissionais vivem sob tensão nos deslocamentos que se movimentam complexamente tanto no grupo cultural de surdos como no de ouvintes. Alguns dos ILS parecem conhecer “intimamente” os dois espaços, de surdos e de ouvintes, mas não pertencem “completamente” a eles e sim transitam por eles. Não são surdos, mas se aproximam deles e, ao mesmo tempo, são ouvintes que desenvolveram características diferenciadas da maioria da população que ouve. Enfim, os ILS são Outros, em que outra identidade emergiu (2006, p.36).

Sobre isso, Hall (1997) problematiza as identidades como resultantes de processos de identificação que dão sustentação aos sujeitos para se posicionarem internamente diante do jogo de definições e discursos culturais em jogo, dentro dos grupos aos quais eles estão vinculados. Neste processo, é fundante considerarmos não apenas a língua, mas a circulação de discursos como fator determinante à formação individual e coletiva dos sujeitos, o que, por sua vez, constitui a essência valorativo-volitiva preponderante ao posicionamento de cada indivíduo, demarcando posições de pertencimento ou não nos grupos dentro dos quais circulam e atuam.

Uma situação emblemática, e até certo ponto comum, para representar este jogo social, de maneira bem concreta e aparente, é quando temos TILS com fluência nas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), buscando conhecimentos – culturais e linguísticos –, TILS que procuram atuar eticamente, e isto, no entanto, não dá garantias de aceitação pelo grupo de surdos com os quais trabalham. Isto, além de dificultar o cotidiano profissional destes TILS, afeta e desestabiliza sua identidade, gerando conflitos internos e sofrimento. Tanto que compareceu na fala da Thaís “eu já sofri preconceito por surdo. [umhum] [...] Né? então/ você tem/ você sofre preconceito por ser ouvinte e você sofre o preconceito por você ser intérprete/ por parte do ouvinte/ então”. São tensões próprias das relações entre sujeitos que ocupam lugares diferentes na organização social vigente. Quer dizer, ainda, que os TILS sejam sujeitos que circulem nos dois universos linguísticos (da Libras e da Língua Portuguesa), as condições com que transitam e

---

<sup>29</sup> Intérpretes de Língua de Sinais (ILS).

se utilizam da língua de sinais é diametralmente diferente dos modos como os surdos vivem e significam sua própria língua e, conseqüentemente, o mundo.

Os surdos são uma minoria linguística que, no Brasil, passou a lutar por um lugar – por uma identidade própria –, luta esta que tem por base fundamental sua língua, seu traço mais importante – é um lugar de estabelecimento de suas alteridades, fora da concepção da deficiência, que procura situar a surdez nos campos sociopolítico e antropológico. Deste modo, precisam lidar com o fato de que este *Outro* se utiliza de sua língua (sem ser surdo), que este *Outro* é importante para mediação entre eles e os ouvintes (não falantes da Libras), ainda que esta situação seja incômoda. Neste sentido, é necessária a compreensão de que cada ser está situado no mundo, no tempo e no espaço e que daí emergem algumas radicalidades, mas que marcam também a singularidade de cada indivíduo.

Outro ponto a se considerar é o da língua, os TILS são sujeitos constituídos por duas línguas – primeiro pelo português (sua língua materna) e, posteriormente, pela língua de sinais, e, neste universo bilíngue, no processo de aquisição de uma nova língua, os indivíduos se redefinem enquanto sujeitos, conceitos e visões de mundo são afetados e se ampliam, o que suscita, concomitantemente, movimento, e outras identidades. Segundo Coracini,

Inscrever-se numa segunda língua é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela. (...) a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (2003, p.153).

Isto se dá pelo fato de que a língua é muito mais que um código ou um instrumento de comunicação. “A língua é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, de um povo, é uma bandeira política” (RAJAGOPALAN, 2003, p.93). E Santos (2006) sintetiza isso de forma muito assertiva, quando diz que, ao voltarem para “casa”, nos espaços de convivência com seus pares ouvintes, os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS) vivenciam seu hibridismo. Segundo ela,

ao conviver e se constituir nessas fronteiras culturais, quando os ILS “voltam para casa” levam consigo elementos linguísticos, sociais, culturais de ambas as línguas envolvidas no ato de interpretação. Esse movimento cultural marca a alteridade desses profissionais e coloca em cena as identidades híbridas dos ILS (2006, p.36).

Essa questão é posta por Thaís ao pensar-se, pensar sobre o lugar que ocupa neste contexto – “por outro lado você não é mais/ também/ exatamente ouvinte por que você está entre/ E você luta politicamente/ socialmente pelo reconhecimento daquela comunidade”.

Por meio dessas narrativas, é importante analisar que não há uma identidade estável ou homogênea. Muitos são os elementos intervenientes no processo, como os aspectos religiosos, familiares, profissionais e pessoais, assim como os significados dados para cada coisa e contextos são singulares a cada indivíduo. Mesmo numa perspectiva mais social e coletiva, entre sujeitos que compartilham de uma mesma realidade, cada um dá sentido a ela de modo particular.

E, para fechar este tópico, mas não encerrar as possibilidades de reflexão e compreensão das questões postas, trouxemos um enunciado de Clóvis. Ele nos deu indicativos sobre as mudanças e instabilidade identitária dos sujeitos que, a partir das experiências vivenciadas profissionalmente, são afetados em suas identidades pessoais, seus modos de ser e relacionar-se com o *Outro*.

**CLÓVIS (MS):** eu tive experiências nesses vários níveis<sup>30</sup>/ acho que interpretar no ensino superior me ajudou muito/ e só que eu comecei a minha formação/ que a minha formação é de professor [...] eu vejo que isso me ajudou/ mas me ajudou/ não só como trabalhar como professor, mas também entender a diferença nas pessoas [...] eu falo que essa educação especial devia permear Tanta coisa!/ Tanta coisa!/ eu já vejo isso hoje/ eu achava que educação especial era só para aquelas quatro grandes deficiências / e não são/ eu vejo hoje que entender e respeitar a dificuldade que o colega tem/ as vezes a dificuldade do colega ele é diferente/ ele tem uma especificidade que não é uma deficiência/ ta?/ [...] Se eu fosse o Clóvis de antes/ eu não tinha visto a diferença/ como tem aluno surdo que escreve muito bem/ como tem surdo que está no ensino médio e não dá conta de escrever três palavras sozinho/ então/ é isso/ entender a diferença é você entender o que levou o outro a fazer isso/[...] eu lembro das palavras de um professor meu que/ a gente precisa ter um pouco de alteridade/ se colocar no lugar do outro/ né?

---

<sup>30</sup> Experiência no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Superior e EJA.

Pautadas nas enunciações do sujeito, observamos que as ideias sobre os surdos vêm se modificando e trazem em seu bojo a consolidação de uma tendência, qual seja o reconhecimento da diferença em sua significação política, construída histórica e socialmente – como “um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 1998, p.6).

Situar estas mudanças nas discussões sobre identidades nos permite não só perceber tais mudanças, mas reconhecê-las como fatos históricos, sociais, culturais que levam os sujeitos a se posicionarem diante das narrativas passadas, considerando, também, um “por vir”. Para Hall,

As identidades culturais vêm de algum lugar, tem histórias. Mas, como tudo o que é histórico, elas sofrem uma transformação constante. Longe de estarem eternamente fixas num passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo “jogo” da história, da cultura e do poder. Longe de estarem fundadas numa mera “reprodução” do passado que está esperando ser encontrado e que, quando encontrado, assegurará nosso sentido de nós mesmos até a eternidade, as identidades são os nomes que damos às diferentes maneiras como estamos situados pelas narrativas do passado e como nós mesmos nos situamos dentro delas (1990, p.225).

Nesse sentido, ao dizer “Se eu fosse o Clóvis de antes/ eu não tinha visto a diferença/ [...] então/ é isso/ entender a diferença é você entender o que levou o outro a fazer isso/[...] a gente precisa ter um pouco de alteridade/ se colocar no lugar do outro/ né?”, Clóvis nos mostra como e o quanto somos afetados, como nos definimos e organizamos como sujeitos nas relações, portanto, a partir do *Outro*. Além de consolidar o que Bakhtin (2010b) afirma quando diz que a linguagem é o lugar do encontro entre o *Eu* e o *Outro*, e que é neste espaço de interação social que se dá o processo de nossa formação humana.

E, antes de passar às discussões sobre as relações de parceria entre TILS e a equipe escolar e como isto afeta as condições de trabalho destes sujeitos, vale destacar que, ao referir-se às questões da diferença, Clóvis escapa do território comum de respeito, situado na tolerância – que, em essência, não é inclusivo – e se coloca na perspectiva de Pardo, quando este pontua que

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (1996, p.154).

### 3.1.2 – A importância de construir relações de parceria com a equipe escolar, como condição ao desenvolvimento do trabalho

*viver a vida não é apenas um evento circunstancial, nem somente um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações e práticas sociais, no acontecimento que se dá em um determinado contexto concreto e histórico, engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento.*

Susana Molon

Dentro de uma concepção de processo ensino e aprendizagem como “ato”, é impossível pensá-lo sem que esteja condicionado a uma relação, seja entre sujeitos, seja de sujeitos com o objeto que se queira conhecer – ainda assim, é necessário diálogo. No caso da educação de alunos surdos nas redes regulares de ensino<sup>31</sup>, tanto a presença de professores bilíngues, quanto dos TILS, é indispensável, visto que cada um tem uma tarefa a cumprir e que um não substitui o outro. E, considerando a posição que os TILS ocupam no processo de ensino e aprendizagem destes alunos, a construção de relações positivas é fundamental para que se atinjam os resultados esperados.

No entanto, tendo em vista que esta nova configuração das salas de aula é relativamente recente (pós Decreto 5.626/05), a definição do papel dos TILS,

<sup>31</sup> Frisamos a questão de salas de aula da rede regular, a necessidade de trabalho em parceria professor-TILS, dentro da concepção tradicional, em que elas se compõem de alunos surdos e ouvintes e a língua de instrução não é a Libras. Tais condições exigiriam que o professor ministrasse suas aulas para os ouvintes (na língua oral-auditiva) e, subsequente a isso, apresentasse o conteúdo em Libras para os alunos surdos, situação que não se apresenta favorável à nenhum dos envolvidos (professores bilíngues, alunos surdos e ouvintes). Visto que, a depender a proficiência do professor bilíngue e a condição da Libras ser a língua de instrução, a presença de TILS pode configurar-se positiva, mas não indispensável.



e uma inserção verdadeira destes profissionais nas salas de aula, é um processo em construção. Neste item, a ideia é dar mostras de como os TILS estão pensando sobre relações de parceria com professores, que é vista por eles como condicionantes ao desenvolvimento de um bom trabalho, e escolhemos algumas falas, consideradas mais claras e objetivas. Vejamos o que dizem Sônia, Mário e Moyra:

**SÔNIA (SC):** hoje/ tinha que trabalhar junto / o professor e o intérprete/ o professor ensinando, mas buscando coisas que pudessem facilitar o trabalho do intérprete e o dele mesmo né?/ porque ele é o professor dos alunos o intérprete está ali só para traduzir e interpretar por ele só eu acho que teria que ser isso mas não é o que acontece e assim/eu acho que para dar certo primeiro de tudo você tem que ter uma boa parceria com o professor / não ter é um entrave muito grande para desenvolver o trabalho tanto do professor quanto do intérprete porque não vai de jeito nenhum quando tem um problema entre professor e intérprete não anda/ não anda no começo o professor de (disciplina X) a gente já teve um entrave logo no começo/ então não desenvolveu o trabalho / mudou de professor e aí a gente conseguiu uma parceria boa/ ah professor me empresta o livro/ vamos dar uma olhada/ me explica tal coisa que eu não entendo porque é normal isso a gente não entende tudo né?" [...] eu não tenho nem formação em pedagogia / em magistério / nada / em áreas completamente diferentes/ eu acho que a parceria vale mais do que qualquer outra coisa / porque eu posso sentar com o professor e posso dizer me explica isso' não entendi direito quê que se vai trabalhar na próxima aula" dá uma pincelada' tem alguma figura" que a gente pode usar" o quê que a gente pode fazer para eles entenderem melhor', olha, trabalhe com mais imagens traga mais figuras', tem um professor que ele trabalha bastante com vídeo então ele gosta de trazer vídeo [...] eu acho que essas coisas valem mais a pena tem que ter uma parceria muito boa entre o profissional intérprete e o professor e daí consegue desenvolver um trabalho bom porque a gente não tem conhecimento de todas as áreas

**MÁRIO (RJ):** a gente tem um/ um preparo assim muito forte até para trabalhar em qualquer lugar entendeu" tem (incompreensível) tem tudo/ agora assim o que/ o quê a gente tem que fazer mesmo pela escola/ sei lá... é aumentar essa parceria de/ essa parceria que tem professor corpo docente corpo discente e intérprete entendeu? Para fazer um trabalho melhor mas há muito ainda o que fazer

**MOYRA (RS):** para mim, ser intérprete é uma maravilha assim/ particularmente eu gosto muito da profissão e sei que muitas coisas têm que mudar/ né? / é que o trabalho em grupo não é fácil/ lidar com o outro não é fácil e lidar com o outro diferente mais difícil ainda [...] então essa coisa da conversa/ né? de ser uma coisa aberta/ aí que é o digo/ né?/ o coleguismo é fundamental/ né?/ tanto do profissional intérprete que vai trabalhar comigo em sala de aula quanto o professor/se não tiver uma coisa legal com o professor não vai/ né?/ enquanto o professor estiver ali na sala de aula achando que eu não (estou) traduzindo/ ou que eu estou dando resposta/ que estou ali para atrapalhar/ não vai ficar uma troca legal/ né?/ então se tiver coleguismo desse professor/ que ele entenda que eu sou uma profissional/ e que ele é um profissional/ que a gente não tem que se meter nas nossas profissões e que a gente pode sim contribuir um com a profissão do outro/ eu acho que tudo dá certo e o surdo / o surdo é nosso colega

ali/ ele é nosso colega de aprendizagem

Os TILS destacaram a importância de um bom relacionamento e confiança entre eles e os professores, por razões diversas, como: a possibilidade de saberem com antecedência o planejamento e as atividades que serão desenvolvidas em sala – como meio para se prepararem melhor –, o que inclui a pesquisa de sinais e a escolha de possíveis materiais de apoio.

De modo inverso, mas igualmente importante, eles apontam que, ao quebrarem as barreiras na relação, se sentem à vontade para colaborar com o trabalho dos professores, munindo-os de informações e observações importantes, sobre a surdez, sobre recursos que favorecem o aprendizado dos alunos surdos e, ainda, sobre o desenvolvimento e as dificuldades dos alunos em atendimento. Relativo a isso, podemos dizer que os TILS têm condições e conhecimentos privilegiados sobre os modos de aprender e as barreiras enfrentadas por estes alunos, tendo em vista que são seus interlocutores permanentes e diretos. E isto os põe em situação, até certo ponto, mais favorável que a dos professores. Afinal,

É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo sujeito e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que os conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conhecimentos que vai interferir de maneira contundente nas novas experiências que este sujeito venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras, num movimento contínuo de transformações e desenvolvimento. A mediação semiótica (mediação que se dá através dos sinais, dos signos e das palavras, etc.) é que permite também a incorporação do sujeito ao meio social e, como consequência, a apropriação deste (LACERDA, 2009a, p.3-4).

Vale destacar que uma relação de parceria é posta pelos TILS não apenas como importante, mas como determinante ao desenvolvimento do próprio trabalho, como disse Sônia: “ter uma boa parceria com o professor / não ter é um entrave MUITO grande para desenvolver o trabalho tanto do professor quanto do intérprete”. No caso dos TILS de Pelotas, como nos falou Moyra, entra mais um

componente na história, literalmente, o segundo TILS<sup>32</sup> – “o coleguismo é fundamental/ né? / tanto do profissional intérprete que vai trabalhar comigo em sala de aula quanto o professor / se não tiver uma coisa legal com o professor não vai/ né?”.

Apesar de convergir com os demais apontamentos dos TILS, trouxemos a fala de Alba, Ilda e Denis (a seguir), separadamente, pois vimos como importante destacar um outro aspecto relacional, compreendido a partir da fala deles:

**ALBA (MS):** Antes/ o professor fazia um planejamento semestral/ entregava na coordenação e pronto/ e se você pedisse para ele/ ele até ficava irritado/ né? Então agora/ a partir de/ deste ano ficou bem mais tranquilo porque agora/ o planejamento é online/ então eu vou lá eu pego esse planejamento/ eu vejo/ tem alguns professores que me procuram/ falam/ Alba/ eu vou fazer isso e isso na sala o que você acha? Você acha que o M. vai entender dessa forma? O que quê você pode sugerir? né? [*Unhuum*] mas têm alguns professores que ainda não abriram a mente que esses alunos estão aí e que eles precisam... eh... dá esse leque de abertura opções que estou lá não para vigiá-lo/ né? Mas sim/ para ajudá-lo que eu posso contribuir de alguma forma/ porque eu também tenho uma formação específica que eu posso contribuir com seu trabalho com o seu fazer/ mas e muitas vezes esse professor me vê ainda como inimiga

**ILDA (AC):** a maioria dos funcionários os colegas entendem assim/ mas tem aqueles que acham que você é só o quebra galho ali da sala de aula/ mas a gente sente muita falta é do apoio da família, né?

**DALVA (DF):** porque eu sinto que eu estou sendo respeitada no momento em que a gente poderia encontrar um outro caminho para (ajudar) o surdo e ele aceita/ [*o professor?*] é e ainda vejo o esforço dele em respeitar esse aluno surdo na sua diversidade/ então aí eu fico satisfeita/ agora dentro do grupo que trabalha com a área da surdez/ reconhecimento/ todos nós temos/ agora respeito não/ porque eu chamo de respeito quando eu digo assim eh/ o respeito mesmo pela experiência aos cabelos brancos/ então eu sou muito assim/ eu gosto de receber conselhos de gente mais experiente do que eu/ porque ela já passou por situações que eu ainda não passei/ então ela teve os aprendizados dela/ então eu falo desrespeito nesse sentido/ porque assim é uma guerra...

Para estes sujeitos, o acesso ao planejamento é um diferencial para o trabalho, mas o movimento de busca e troca voluntária por parte dos professores e

---

<sup>32</sup> Gostaríamos de destacar que o trabalho em dupla é um modo diferenciado de organização e implementação do TILS na educação de surdos e que só foi encontrado – dentre os sujeitos que participaram da pesquisa – na experiência de Pelotas/RS. Esta sistemática de trabalho possibilita a prática de revezamento entre os profissionais e tem sido mais intensamente discutida, visto que impacta diretamente na qualidade das condições de trabalho dos TILS e, conseqüentemente, nos resultados dos processos de tradução e interação que ocorrem em sala de aula (ver mais NICOLOSO, 2010; GESSER, 2011).

da comunidade escolar, incluindo a família, é, além de positivo para o processo de ensino-aprendizagem, um meio de os TILS terem retorno sobre a confiança e a disponibilidade destes grupos em relação a eles mesmos.

Considerando que a realização profissional é um aspecto que impulsiona os indivíduos a novos movimentos e deslocamentos rumo à busca contínua de estratégias e conhecimentos renovados para agregarem às suas práticas, percebemos a importância que o reconhecimento social e a percepção positiva de famílias ou de outros colegas têm sobre os TILS e seus modos de atuação cotidianos.

Neste aspecto, é relevante pensarmos sobre as questões de alteridade, na dependência do olhar do *Outro* na constituição da autoimagem dos sujeitos. Nos relatos autobiográficos, tratados por Bakhtin (2003), ele aponta sobre a metáfora do espelho, ressaltando a limitação de cada um em se perceber integralmente, que somente através do olhar do outro temos condição de retorno sobre nós mesmos, sobre algo que só o *Outro* pode nos oferecer, que é o “excedente de visão”.

Numa perspectiva mais didática, pesquisas de Kelman (2005, 2011), Lacerda (2005, 2006, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2010, 2011) e Zampieri (2005a, 2005b) abordam, dentre outros aspectos, a importância de relações positivas e harmônicas para o trabalho e o desempenho dos TILS na atuação em ambientes escolares, bem como o preparo da escola para receber estes alunos, conforme pontuam Lacerda e Poletti, de que a “questão da falta de um planejamento conjunto, de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula também interferem significativamente no trabalho das intérpretes” (2004, p.15).

Deste modo, o que estas pesquisas têm mostrado tem eco reforçador nas falas dos nossos sujeitos, o que nos leva a enfatizar que as relações interferem no modo de atuar do TILS e que estas questões precisam ser pautadas e consideradas, desde a organização e o planejamento dos projetos educacionais inclusivos, e, na continuidade, precisam ser foco de acompanhamento e avaliação do trabalho. Segundo Lacerda,

Esse processo educacional precisa ser revisto a cada momento, para possibilitar a aquisição de conhecimentos pelo sujeito surdo, visto que as práticas escolares são prioritariamente pensadas a partir da experiência ouvinte do professor e dos alunos ouvintes. O intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas. Trata-se de um trabalho em parceria, no qual professor e IE<sup>33</sup> trabalham conjuntamente para o desenvolvimento do aluno surdo (2011, p.33).

### **3.1.3 – A consciência sobre o seu papel e a importância do seu ato responsável para a conquista do seu espaço nas (rel)ações profissionais**

*Quando se busca uma inclusão consequente para alunos surdos a atuação do intérprete em sala de aula e o relacionamento estreito e integrado entre os profissionais que trabalham com as crianças é fundamental. Contudo, para que isso seja alcançado é necessário um espírito de equipe e que todos sejam vistos como importantes e participantes do processo de aprendizagem.*

Cristina Lacerda

Por maior que seja a experiência, e considerando também a formação dos professores, o que se observa nas escolas das redes regulares de ensino, nas quais estão presentes alunos surdos matriculados, é que os docentes não estão ou não se sentem preparados para atuarem como profissionais no atendimento destes alunos, tão pouco estão aptos às interações com os sujeitos que deveriam ser seus interlocutores imediatos – os próprios alunos surdos (KELMAN, 2005, 2011; LACERDA 2006, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2011; ZAMPIERI, 2005a, 2005b). É neste contexto que, conforme abordado anteriormente, um novo profissional – o TILS – na prática vai se (des)construir e reconstruir em suas identidades profissionais, continuamente, e encontrar as melhores soluções para cada situação didática e relacional. Mas de que forma os TILS, sujeitos da nossa pesquisa, percebem estas situações e como se colocam diante delas?

Moyra, Sônia e Sâmia nos apontaram tanto sobre posturas, como valores necessários à atuação em equipe, como podemos ver a seguir:

**MOYRA (RS):** acho que o coleguismo/ a equipe com quem a gente vai trabalhar/

---

<sup>33</sup> Intérprete Educacional.

o respeito/ pelo outro é essencial para qualquer profissão e na nossa que é uma coisa que (está) começando eu acho que é imprescindível porque se a gente continua com esses jogos de vaidades / ah/ eu sei mais/ ele sabe menos / tu pode ensinar/ eu não posso ensinar / as coisas não vão andar/ [...] Então... eu acho que isso é ética/ responsabilidade e coleguismo/ para mim/ qualquer trabalho envolve isso e eu tento fazer com que sejam os pilares das nossas conversas

**SÔNIA (SC):** bem/ tem que ter/ é jeito/ porque não dá para ser oito ou oitenta dentro duma escola / eu acho que você tem que se adaptar um pouco ao meio que você está/ ah me mandaram fazer isso eu não vou fazer porque eu sou só intérprete/ eu acho que também não dá para ser assim' né?/ você está trabalhando para uma empresa você tem que ser maleável dentro dessa empresa eu acho que tem que ter um pouco disso também a gente tem que/ porque diante da situação que a gente vive não dá para ser/ não existe intérprete como a gente desejaria eu acho que intérprete seria aquele profissional que entra na escola e faz o seu trabalho junto com o professor' o professor diz olha eu vou passar tal coisa vamos buscar imagem vamos buscar/ eu acho que esse seria o ideal/ mas não não acontece

**SÂMIA (SP):** assim é importantíssimo a postura do intérprete como profissional tanto para o aluno/ quanto para o professor/ mas é delicada porque a sua postura você tem que deixar o professor a vontade na sala e passar a informação para o aluno/ para o/ ao mesmo tempo falando para o aluno eu sou intérprete educadora/ não precisa você falar eu sou intérprete/ Ah você não é professora/ Ah você não manda/ né? então eu sou a sua educadora/ sou intérprete ele é o educador professor/ então estipulando esses/ até para ter um bom convívio não é não (RISOS) na relação [e como você se sente em relação a equipe/ assim no sentido profissional?] olha primeiramente eu acho que o intérprete tem que se ver assim/ tem que se ver como um profissional se não se ver não adianta você tem que TER essa postura com o próximo esclarecendo a ele coisas que esse próximo não sabe/ não conhece né? então você/ demonstra para ele que você também é um profissional/ você demonstra no dia a dia/ você demonstra no seu andar/ olha professor sabe/ no seu manejar com ele na sala com os alunos/ depois que você conseguiu não eu sou um profissional (RISOS) aí que eles vão começar a olhar como profissional/ que a escola vai olhar todos como uma equipe se/ se não começar do intérprete não adianta/ se ele não tiver isso nele eu sou um profissional da escola que é o que/ né?

Observamos nas falas que há o reconhecimento da importância de uma boa relação entre professores e TILS, que isso depende de questões valorativas, mas práticas também, como o respeito mútuo, diálogo, flexibilidade, e autovalorização profissional. Estes elementos, no conjunto, estão interligados e se configuram importantes, até mesmo para negociação e reconhecimento de suas funções e atribuições no processo educacional.

Neste sentido, conversar sobre as demandas, sobre as práticas, propor soluções e dirimir dúvidas são atitudes importantes, que podem facilitar bastante o trabalho e a conquista de êxitos no objetivo maior do processo, que é o

desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos surdos, mas essencialmente são mais do que isso, são atitudes que apontam que os TILS têm olhado, e precisam olhar, para o fazer como atos políticos e éticos de ocupação de seus espaços e que a maneira como conduzem essas práticas, suas posturas diante do *Outro* (sejam professores, sejam alunos ou demais sujeitos da comunidade escolar), serão determinantes ao delineamento de seus espaços, atribuições e, conseqüentemente, suas identidades.

Moyra, Sônia e Sâmia trazem em seus discursos, por exemplo, a importância das relações, marcando a necessidade e a importância de os TILS entrarem no espaço das salas de aula, reconhecendo o papel do professor e que a regência do processo dá a eles um lugar bem definido no ambiente escolar, o que requer flexibilidade e um posicionamento dos TILS neste contexto, que digam a que vieram. Ou seja, pensar sobre as relações no contexto de definição ou esclarecimento, sobre o papel dos TILS, é pensar em algo que não será dado, só acontecerá na construção e na articulação de todos os envolvidos.

Contudo, vale ressaltar que, neste processo, embora o papel do professor nas salas de aula regulares seja visto como algo claro, pois é algo historicamente instituído, o papel do professor em relação aos alunos surdos não se define tão claramente, principalmente pela presença dos TILS em sala. Daí a importância dos TILS assumirem posicionamentos claros, minimamente diante do que não acredita que seja sua função, o que pode ser um ponto de partida para as negociações e construção dos papéis a serem desempenhados pelos mesmos.

Os pontos levantados convergem com pesquisas de Fernandes, ao defender que

O roteiro e os caminhos de atuação em sala de aula devem ser interativos não apenas no que se refere ao aluno e ao professor, mas inclui o intérprete, visto que ele não é apenas um elemento facilitador de comunicação, mas a chave para que a comunicação se estabeleça. Assim, é necessário que sua parceria com o professor seja consistente o suficiente para que os objetivos sejam alcançados (2003, p.85).

Percebemos também que, sobre determinados aspectos, as falas dos TILS trazem mais à tona as vozes sociais – as palavras alheias – em diálogo com

eles, diante das quais discutem as posições que ocupam, ações que consideram necessárias no seu fazer e apresentam suas contrapalavras ao contexto vivenciado.

Um dos motes que nos levaram a estas inferências foi o ponto comum de que cada posição reconhecida se configurava como resposta – exemplos:

**MOYRA (RS):** acho que o coleguismo/ a equipe com quem a gente vai trabalhar/ o respeito/ pelo outro é essencial [...] na nossa que é uma coisa que (está) começando eu acho que é imprescindível porque se a gente continua com esses jogos de vaidades.

**SÔNIA (SC):** você tem que se adaptar um pouco ao meio que você está/ ah me mandaram fazer isso eu não vou fazer porque eu sou só intérprete/ eu acho que também não dá para ser assim' né?

**SÂMIA (SP)** tem que se ver como um profissional se não se ver não adianta você tem que TER essa postura com o próximo esclarecendo a ele coisas que esse próximo não sabe/ não conhece, né?

Dentro da arquitetura do pensamento bakhtiniano, estamos diante de um processo que retrata relações dialógicas, respostas à posição alteritária dos sujeitos, constituídos em diálogo permanente e inescapável entre o *Eu* e o *Outro*, respostas dos sujeitos às teias discursivas em circulação, às posições que cada sujeito ocupa nas relações e diálogos, e que reportam a atos responsivos diante dos *Outros* com quem os TILS interagem – numa perspectiva de assumirem uma postura não indiferente diante dos contextos em questão.

Nesta perspectiva, compreendemos os as falas anteriormente expostas como atos participativos, nos quais os TILS assumem uma posição na sua relação com o universo em questão, a partir de uma lógica não indiferente, responsável e responsiva diante da vida cotidiana, de modo a materializarem o agir humano no mundo concreto, real, social e histórico.

E, para dar um fechamento à questão, trouxemos, de modo complementar, a fala de Iza, que, para além de crer que a solução é a troca de ideias, de informações, a busca de soluções conjuntas, nos falou sobre isso, considerando como se sente, visto que a realidade é bem diferente de suas expectativas e convicções.

**IZA (RJ):** eu acho que o mais importante é a troca/ independente de com quem seja/ você com professor/ você com um intérprete/ ou mesmo você com um



instrutor/ você com o professor da sala de recursos/ acho que essa troca deveria existir de verdade/ já que nós estamos ali fazendo um papel de segundo professor/ que querendo ou não é o que nós fazemos/ e não somos aceitos dentro de um planejamento/ não somos aceitos dentro de uma reunião pedagógica/ fazemos parte de um grupo aquém/ até de certas reuniões para decidir sobre qualquer outra coisa/ somos o grupo que fica ali do lado e a gente (de repente interpreta) com os instrutores/ fica do lado/ mas a opinião mesmo/ ninguém pede/ então/ eu acho que essa troca deveria existir/ mas com mais vontade/ principalmente de dentro das escolas/ porque nós intérpretes / instrutores/ a gente chega para se adaptar à escola/ então/ se a escola num/num propicia essa troca/ a gente vai (fica quieto)/ a gente não vai mudar a escola/ vai começar a discutir com diretor/ com professor o que tem que ser/ mas a escola se não/ se mobilizar mesmo para haver essa troca/ para falar/ olha só/ amanhã vocês vão para sala de leitura/ vou contar a história da Rapunzel/ poxa/ mas/ se você vai contar a história da Rapunzel é possível que você co/ bote um desenho?/ bota um filme?/ bota a história da Rapunzel em Libras?/ porque / eles vão aprender muito mais do que se eu for interpretar/ porque eles vão perder todas as nuances da sua voz/ eles vão perder tudo/ todo o colorido que você faz/ eles vão perde/ então/ essas trocas têm que partir sim/ do professor/ não só do intérprete/ que (ta) sempre ali disponível só para fazer isso/ eu ainda não encontrei um intérprete que te/ que o professor virasse para ele e perguntasse/ e aí?/ o quê que eu poderia fazer para melhorar isso aqui?/ e o intérprete virasse para o professor/ eu ainda não encontrei um/ todos os intérpretes que eu encontro com aquela (...)/ por que que você não faz isso?/ por que que você não monta aquilo?/ e hoje em dia os professores estão fechados/ eles dão a aula e ponto final/ não é só com os surdos/ mas de um modo geral/ dentro da escola não tem essa troca/ de/ do quê eu poderia fazer para melhorar o aprendizado do meu aluno/

A fala de Iza nos possibilitou pensar sobre o fato de que é o olhar exotópico do *Outro* que faz com que o TILS se complete. Ele torna-se TILS na relação com o excedente de visão que o professor, que o aluno, tem dele, posto que estes olhares têm peso essencial para que possa ver-se e tornar-se (em sendo) TILS.

Considerando a eventicidade do ser (GERALDI, 2004, 2008), é nas e pelas relações com professores/alunos/demais profissionais do espaço escolar que o TILS se vê – o que Bakhtin (2010a) problematiza ao falar do excedente de visão, que somente o autor possui em relação aos personagens que cria e que precisa ter em relação a si mesmo.

É pelo olhar do *Outro* que o TILS toma consciência de si mesmo, através dos modos como eles pensam ser vistos. É somente no compartilhamento das experiências – a partir do que é vivido – no encontro entre o *Eu* e o *Outro* que emergem as possibilidades do ato estético, quando retornamos ao nosso lugar e, com o horizonte de visão único e insubstituível, oferecemos ao *Outro* um

acabamento provisório, algo que somente do lugar que ocupamos se desvela, posto que sejam pontos de vista inevitavelmente diferentes.

Os dizeres dos TILS trazem sobre seus sentimentos, suas sensações ao serem inseridos num contexto pouco preparado à compreensão do seu papel, falam também de como acreditam em suas potencialidades e importância para o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos surdos – se percebem fortes aliados para a efetivação desse ideal. No entanto, igualmente aos alunos que atendem, precisam sentir-se parte da comunidade escolar, sentir-se valorizados em suas ações e por suas competências, para que sua potência de ser se materialize no exercício profissional.

Essas relações são condicionantes à própria existência do “ser TILS”, temos uma “necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria” (BAKHTIN, 2000, p.32).

Contudo, a visão extralocalizada do *Outro* é uma condição de todos e de cada um, ou seja, do mesmo modo que alunos e professores dão acabamento aos TILS, eles se constituem e são constituídos por eles. Segundo Souza,

De dois sujeitos que se falam, se escutam e são falados pelo Outro numa permanente intromissão desse terceiro – o Outro – elemento que põe em cena, do ponto de vista psíquico, “algo” que excede aos dois corpos visíveis – o do estudante e de seu intérprete (2007, p.160).

E este processo, que ocorre via mediação linguística, tem força e poder de conferir representações, identidade e alteridade ao *Outro*, o que insere os discursos numa espiral – discurso/linguagem/representação/discurso, atravessada por diversas vozes sociais. E há sempre o risco de carregarmos e reeditarmos preconceitos ou representações do *Outro*, dando continuidade ou mantendo-os num lugar de depreciação social.

Refletir sobre estes temas, além de importante, é pertinente, vistas as tensões e inquietações dos sujeitos ao falarem sobre as demandas de mediação e significações atribuídas às situações didático-pedagógicas, as especificidades de

atuar em ambientes educacionais, e de como lidam com as diferentes condições de atuação. Atuar na escola, além do domínio de conteúdos escolares em uso, conhecimentos sociais, políticos e culturais das mais diversas naturezas e especificidades, ainda requer habilidades para lidar com as idiossincrasias do grupo de alunos e professores com os quais estes profissionais atuam.

Observamos, nestes discursos, que são nas (inter)ações *Eu/Outro* – com todas as suas nuances (tensas, harmoniosas, conflitantes, tranquilas, sem desconsiderar que as relações são ora de um jeito, ora de outro, e que estes sentimentos se misturam) – que temos a possibilidade de ampliar a autopercepção, na relação com o *Outro* – única forma de vermos nossa (in)completude, pelo olhar do *Outro*, um excedente de visão que se constitui a partir destes *Outros*, que no caso dos TILS são, principalmente, os professores, os alunos (surdos e ouvintes), mas também, pais e demais membros da comunidade escolar.

E para dar um acabamento provisório a essa discussão, nos apoiamos em Sobral, quando diz que

a proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um *Eu* para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um *Eu* para-o-*Outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável, que lhe dá sentido (2005, p.22).

E, partindo de uma concepção social do homem, como um ser que se constitui na e pela interação, sempre em meio à rede de relações sociais complexas e intrincadas, os diálogos vivenciados trazem à tona vozes – confrontos que se materializam nos enunciados e que manifestam elementos valorativos de cunho histórico-social e linguístico – que fazem aflorar as tensões e contradições, tanto sociais (de modo geral), como próprias do contexto escolar, diante do desafio de incluir. Considerando que incluir se dá, na essência, nos modos de olhar o *Outro*, na compreensão de que cada um deve ser respeitado em suas singularidades e usufruir de condições e possibilidades de participação integral de momentos nos quais, sabemos, constroem conhecimentos, mas também a si mesmos, considerando que é nas interações sociais que constituímos nossa identidade. E esta forma de percepção e relação com o *Outro* implica, a cada momento, quebrar barreiras, ora

físicas, ora atitudinais, ora emocionais, as quais, em diversas situações, não são claramente observáveis ou observadas.

Nesse sentido, e dentro de uma perspectiva estética fundamentada na concepção bakhtiniana, o papel do TILS tem relação com, primeiramente, aproximação, com conhecimento do e sobre o *Outro* com quem irá (inter)agir, que, no caso deles, são (inter)relação com professores, alunos surdos e ouvintes. Segundo Bakhtin, o primeiro ato (passo) da atividade estética consiste na identificação com o *Outro*:

devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele [...]. Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive (2010a, p.45).

E a posição a ser ocupada por eles (TILS) não pode se distanciar desta situação concreta – realidade social e histórica, contexto que nos evoca a pensar sobre a tradução/interpretação, sobre o “fazer do TILS” como lugar para o “ser TILS”, e que se constrói “em sendo”, sem possibilidades de um manual prescritivo.

Para pensar sobre o Ser TILS como algo em movimento, em acontecimento, bem como nas nuances deste processo – olhado por nós a partir da ótica das relações (com os sujeitos surdos, com a equipe escolar, no seu caráter de relações profissionais a serem construídas), buscamos, no olhar dos próprios sujeitos, compreender como eles percebem e pensam sua entrada no espaço educacional, e como concebem as demandas permanentes de (re)definição de papéis entre os partícipes das atividades escolares.

Entender esta nova configuração das salas de aula e se posicionar não é uma tarefa fácil, principalmente quando a realidade vivenciada não contempla – por razões diversas – a formação adequada aos professores, visto que a maioria daqueles que já atuam na área educacional há muito tempo foi preparada para lidar com um público relativamente homogêneo, falantes da língua compartilhada pela comunidade escolar e pelo professor. E nem aos próprios TILS, tanto no que se refere à oferta suficiente, quanto à qualidade ou à adequação dos cursos às necessidades reais destes sujeitos. Além disso, vimos que é preciso considerar os lugares destinados a cada um destes personagens no contexto das salas de aula,

às relações entre os interlocutores (professores-TILS-alunos), e reconhecer que o que temos é um cenário de posições assimétricas, tanto no que se entende como deveres de cada um, quanto direitos, na relação pedagógica estabelecida – o que se constitui como fatores intervenientes, tanto das ações, quanto das concepções construídas acerca do trabalho e de si mesmos.

E, sem encerrar este tema, passamos agora ao próximo tópico, abordando a dimensão alteritária do processo de construção das identidades, pensando agora no “Ser” na perspectiva do “Fazer” e da atividade como lugar de construção de identidades profissionais.

### 3.2 TILS EDUCACIONAL: DILEMAS PARA A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES E LIMITES PARA A ATU(AÇÃO) PEDAGÓGICA

É no cotidiano, nas situações vivenciadas ao longo das atividades escolares e nas (inter)ações sociais que cada sujeito do processo educacional se constitui – alunos, TILS, docentes – e delinea seu lugar, sendo significados entre eles e para eles mesmos.

Segundo Lacerda (2009a), é no jogo das relações que as crianças – porque nos anos do Ensino Fundamental II os alunos ainda são crianças ou púberes – identificam os papéis de professores e TILS. Este processo se dá em meio às experiências vividas em sala, quando percebem a quem recorrer em cada situação específica, como a necessidade de autorização para saírem de sala, organização das atividades, e também nas situações em que a mediação dos TILS é fundamental e indispensável, visto que, na maioria dos casos, os professores não são usuários da Libras, e não conhecem, nem usam sinais, mesmo nas situações mais simples.

Com isto, a relação dos alunos com o TILS torna-se mais estreita, do que decorre, naturalmente, uma busca maior por este profissional do que aos próprios professores, aumentando assim a complexidade na rotina, e na própria compreensão e atribuição de papéis por cada um dos sujeitos envolvidos.

É importante pontuar que, atualmente, o espaço educacional é o maior campo de trabalho aberto para estes profissionais, ao mesmo passo que se configura num dos mais complexos, vistas as singularidades didático-pedagógicas, a

dinamicidade dos eventos vivenciados (considerando, aqui, o espaço escolar como um todo), o perfil das relações estabelecidas no processo e padrões de conduta demandados. Estes elementos, em seu conjunto, impõem aos TILS posicionamentos variados, e que provocam tanto buscas, quanto crises na definição de uma identidade profissional.

Lacerda (2009a) aborda que a preocupação em estabelecer contornos mais claros, sobre as especificidades de atuação dos TILS em ambientes escolares, há alguns anos se constitui objeto de estudos e pesquisas em vários países, e mais recentemente no Brasil<sup>34</sup>. Para ela, a suscetibilidade da questão se dá, principalmente, pelo fato de que os TILS, além de serem responsáveis por versar os conteúdos e interlocuções (o que exige habilidades tanto na lida com a língua de sinais, quanto no processo de dar voz ao aluno surdo), é partícipe das demais práticas educacionais, e adverte:

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo neste espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2009a, p.31).

Complementarmente, temos, no atual cenário nacional, fatores que terminam por aumentar, ainda mais, a complexidade do processo, como: o aumento no acesso destes alunos às séries do Ensino Fundamental II, ensino médio e superior; as atuais políticas educacionais de caráter inclusivo, que têm direcionado estes alunos para escolas das redes regulares de ensino, e, principalmente, as experiências em curso, que têm mostrado concretamente a complexidade na definição de papéis para estes profissionais, visto que, ao dividirem o espaço da sala de aula com professores, em sua maioria, não qualificados para o ensino de alunos surdos, geram modelos dúbios de atuação e flutuantes nas suas atribuições.

E, agora, arrazoados estes aspectos contextuais, trouxe-mos à reflexão os dizeres de nossos sujeitos, que nos permitiram olhar mais de perto e pensar sobre: Quais atribuições os TILS reconhecem como próprias? Quais atribuições se

---

<sup>34</sup> Ver mais em: Kelman (2005); Quadros (2004); Pires e Nobre (2004); Lacerda (2000, 2002, 2003); Lacerda e Lodi (2006); Santos (2006); Belém (2010) e Gurgel (2010).

constituem como deles em função das situações vivenciadas no cotidiano? E como eles lidam com isto? Para então compreendermos estes aspectos na constituição identitária destes profissionais.

Cabe lembrar que os entrevistados têm experiência profissional no Ensino Fundamental II, há tempos que variam de 1 ano a 15 anos<sup>35</sup> (este registro é apenas da atuação em salas de aula, sendo que a maioria exerceu a função em situações diversas) e, mesmo assim, percebemos – seja por falas mais diretas, seja por contradições, entre o que dizem pensar e suas narrativas sobre o agir – a dificuldade que têm em ver com clareza e definir, para si mesmos e, conseqüentemente, para os demais profissionais com quem compartilham seus ambientes de trabalho, em que consiste o fazer do TILS.

Ainda que nas entrevistas não houvesse uma pergunta fechada sobre qual o papel dos TILS, nós falávamos a partir de temas – como, por exemplo, sobre o “ser TILS” e sobre o cotidiano deles nas escolas – e acreditamos que cada qual deu ênfase naquilo que era mais significativo. Vejamos:

**MÁRIO (RJ):** o intérprete é como quase um tutor na sala de aula aqui eu não consigo, por exemplo, só interpretar tem professor que o professor que ele não está preparado pra ensinar pra ele / não tá preparado ainda pra pegar um surdo/ na aula dele vai (ficar com o surdo)/ não/ ele não faz isso / então se apela com recurso visual que eu sugeri [...] o intérprete / você tem que interpretar e ao mesmo tempo você tem que ser/ você tem que instruir quer ver assim/ a verdade é essa/ se você só interpretar eu di/ assim olha eu não consigo só fazer isso

**DENISE (DF):** não existe uma receita. Pensa assim/ ser intérprete/ para onde a gente vai? O que você me diria? É o se vira nos trinta. Toma que o filho é seu/ porque nessa hora/ ninguém é professor de surdo/ só você. Ninguém quer a responsabilidade educacional dele. Por mais que as escolas falem que sim/ que a escola pode/ ninguém gosta dele/ só você. Pergunta se um surdo dá porrada num moleque lá fora/ se ele chama qualquer outro professor. Não é um aluno surdo-mudo/ ele só chama o intérprete. Ele acha que ele resolve tudo. Tem que virar super-homem/ supermulher. Qualquer problema educacional do surdo/ o intérprete virou esse/ resolve tudo. É pau para toda obra. É o que cobre falta dos colegas/ é o que cobre problema com surdo em todos os setores é ele que resolve. Ninguém bota a mão na cumbuca mais/ se tem um intérprete/ ninguém faz mais o serviço. Ele é o faz tudo. A gente virou Bombril. A gente não tem mais aque... o papel/ ah eu sou intérprete (...)/ Não tem

Ao ver o material como um todo, conseguimos perceber que, de certa forma, existem, entre as falas dos TILS de todas as regiões, vários pontos de

---

<sup>35</sup> Ver Tabela 3.

contato nas dificuldades e crises práticas enfrentadas pelos sujeitos, e, neste primeiro conjunto de enunciados, gostaríamos de destacar alguns aspectos que nos parecem mais importantes.

Começando com o fato de que a forma de definir papéis se deu de modo direto e entremeado à realidade prática, ou melhor, a partir de narrativas de situações práticas, fugindo de um perfil teórico ou com preocupações conceituais, nos chamou atenção, também, que, mesmo nos pareçam, em muitos momentos, inseguros diante de uma visão ampla do que “vem a ser” o seu papel como TILS e de quais atribuições estão inclusa neste “pacote”, mostram segurança ao dizerem que “ser TILS” é mais do que traduzir e interpretar. Principalmente quando se trata de atuar em ambientes educacionais com crianças e jovens, contexto que os levou a assumir responsabilidades didáticas e pedagógicas, reconhecendo-as como próprias de sua função ou em crise com isto.

Sobre estas questões, vimos como necessário abordar alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem, em si; da realidade das escolas regulares, enquanto instituições (des)preparadas para o atendimento de alunos surdos; e das relações, como elementos determinantes aos conflitos e posicionamentos dos sujeitos.

Primeiramente, é imprescindível destacar que a presença do TILS nas salas de aula, *per si*, não supre, nem garante, o atendimento de todas as necessidades educacionais dos alunos surdos (LACERDA, 2009a). Para alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem almejados, são necessários vários elementos e procedimentos, que podem ser contemplados no seu conjunto, a depender da existência de um projeto educacional inclusivo bilíngue, consistente e capaz de assegurar questões como: o reconhecimento e o respeito aos alunos surdos em sua diferença sociolinguística; o estímulo ao uso e valoração da Libras como uma língua outra, mas não inferior à língua oral majoritária; a existência de pares surdos de mesma faixa etária (nas salas de aula e escola como um todo) e surdos adultos (professores e/ou instrutores) – essenciais à interlocução, aquisição e ampliação de vocabulário da Libras e constituição de suas identidades e subjetividades, dentro de um espectro de diferença e não de alteridades deficientes.



Além disso, temos as questões relacionais e procedimentais, que têm impactos pungentes no trabalho dos TILS e na educação dos alunos surdos de modo geral. Dentre estas, destacam-se aquelas ligadas ao corpo docente, ou seja, é indispensável que os professores tenham formação para atender demandas singulares que estes alunos requerem.

Falamos das adaptações nos procedimentos didático-metodológicos, de um olhar constante e atento ao fato, que possibilitem a percepção se os alunos dispõem ou não de informações prévias, importantes ao acesso e à construção de novos conhecimentos, que tenham condições para a elaboração de estratégias auxiliares para o desenvolvimento das atividades de ensino, que façam as adaptações curriculares e avaliativas necessárias (especialmente no que se refere às especificidades da escrita destes alunos). E, ainda, que tenham respeito e valorizem os traços culturais da comunidade surda.

Neste ponto, particularmente, é importante destacar que o trabalho do professor se dá no conjunto da escola, portanto a escola tem que assumir uma perspectiva bilíngue, estruturar-se de modo receptivo e proativo à inclusão da diversidade que hoje nela habita, e que as salas de aula devem ser espelho de um todo, melhor preparado para receber a multiplicidade linguística e de experiências perceptuais das turmas como um todo. O planejamento, os conteúdos e as práticas pedagógicas precisam ser pensados de forma que sejam acessíveis a todos, que materializem a perspectiva propagada de uma “escola para todos”.

Mas a responsabilidade não pode recair apenas sobre o professor, ela é do conjunto da escola – gestores, coordenação pedagógica, docentes, intérpretes, que, juntos, têm que pensar sobre a criação de espaços de diálogo e trabalho conjunto, que as decisões sobre os modos a planejar, desenvolver e avaliar as atividades desenvolvidas, cada um em suas áreas de atuação, mas compreendendo que são todos responsáveis pelo processo. Estas condições são determinantes para que os objetivos educacionais, previamente traçados, possam ser alcançados e, melhor, elas geram possibilidades e contexto favoráveis para que cada instituição, com seus grupos profissionais e discentes próprios, consiga identificar os problemas e encontrar suas soluções.

No mais, para percebermos o quão complexa é a tarefa de definir bases ao trabalho do TILS na sala de aula, basta pensarmos que, ao mesmo tempo, é preciso ter clareza sobre qual o papel do professor e de cada um que trabalha na escola, na vida dos alunos, incluindo-se neste todo os alunos surdos.

Nesta perspectiva, observamos que os TILS trazem para si funções que, *a priori*, são incontestavelmente dos docentes, como foi dito por Mário, que não consegue só interpretar, reconhece o papel do professor, mas alega que o professor não está preparado para lidar com o aluno surdo e toma para si a tarefa de instruir (entendida no contexto como correlata a ensinar). Apesar de não deixar clara a extensão do que ele entende como papel do TILS, ao afirmar “eu não consigo só fazer isso”, é como se reconhecesse que está atuando para além do que seriam suas atribuições.

Nesta mesma linha, percebemos, na fala da Denise, que, denunciando sua indignação diante da indiferença da escola em relação ao aluno surdo e suas necessidades, diante das atribuições descabidas dadas a ela como TILS, reconhece que não há – nem para ela, nem para comunidade escolar – clareza ou definição sobre as devidas atribuições e responsabilidades dos TILS. Ao mesmo tempo em que, frente a estes contextos, toma como suas as diversas demandas referentes aos alunos surdos, incluindo suas necessidades afetivas, como fica expresso quando diz: “Ninguém quer a responsabilidade educacional dele. Por mais que as escolas falem que sim/ que a escola pode/ ninguém gosta dele/ só você”.

Tomando como eixo as falas de Mário e Denise, mas considerando o tema evocado em seus discursos, alguns pontos de reflexão se mostram relevantes, a começar pelo fato de que o TILS é um sujeito representativo de um cenário muito novo, de novas demandas educacionais, que, enquanto função profissional, ainda é pouco discutida nas escolas, o que corrobora para as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos.

Outro aspecto que adensa as dificuldades vivenciadas pelos TILS que atuam em ambientes educacionais surge no próprio contexto escolar, visto que, na escola, todos da equipe técnica-pedagógica têm, de algum modo, função educacional, e todo ato na escola é ato educativo (ainda que, como ato, o processo educativo, às vezes, possa não favorecer o desenvolvimento dos educandos). Neste

sentido, é inescapável que o TILS tenha papel educativo, tornando-se falaciosa qualquer alusão de que sua atuação está circunscrita apenas à interpretação – isso pode se dar quando estiverem atuando em palestras, conferências, debates, com um público desconhecido, sem muitas situações interativas e de curta duração, nas quais o compromisso entre os TILS e os indivíduos atendidos se encerram junto com as atividades, situações totalmente inversas à realidade vivenciada nas escolas.

O contexto escolar e a natureza interativa e relacional do processo educacional tornam a escola um lugar de muitos encontros, de cumplicidades, compromissos com o ensino, tornando o envolvimento mais amplo, com laços duradouros. No âmbito da sala de aula, por exemplo, há uma convivência contínua com os professores, um envolvimento deles com seus alunos, que não se delimita, simplesmente ou apenas a (inter)relações didático-pedagógicas, ou melhor, a atividades relacionadas aos conteúdos acadêmicos.

A convivência faz com que haja envolvimento, e com os TILS não é diferente. Pensar que suas relações com os alunos surdos possa ser higienizada, protegida de tensões e inseguranças, que sua responsabilidade seja somente verter de uma língua para outra, é um modo muito simplista de compreender e delimitar suas ações e responsabilidades no processo, principalmente porque não se trata de responsabilidades assumidas com algo material, mais humano, trata-se de relações dialógicas, nas quais o *Eu* e o *Outro* se afetam e se transformam mutuamente.

Neste sentido, não há como dar sequência às discussões sem fazer referência ao fato de que as escolas, por meio de suas equipes de trabalho, devem criar oportunidades de discussão sobre estas questões, devem definir quais diretrizes serão adotadas para o trabalho junto aos alunos surdos, superando a superficialidade dos atos normativos, ao se referirem a estes aspectos, ou seja, que deem prosseguimento ao que está posto nas legislações, aprofundando suas ações rumo a aspectos que são seus – próprios e que surgem tão somente dentro delas mesmas –, como lugares nos quais a educação destes alunos deverá acontecer da melhor maneira possível.

E embora várias pesquisas (teses, dissertações e artigos relacionados<sup>36</sup>) já tenham apresentado dados e discussões sobre esta temática, elas

---

<sup>36</sup> Já indicados anteriormente.

mostram claramente a complexidade de se criar definições para o papel dos TILS, mas afirmando que ele não se confunde com o papel do professor, observamos que, por razões diversas (acadêmicas e psicoemocionais etc.), os TILS se sentem responsáveis pelos bons resultados dos alunos que acompanham e, mesmo conflitantes ante as atribuições impostas pela rotina e acontecimentos, terminam por assumi-las não apenas de modo pragmático, mas as incorporam.

Estas situações e experiências vêm para nos apontar sujeitos com uma identidade profissional em construção – angustiados entre o mito do que seja ser Tradutor-Intérprete – como uma demanda e lida com línguas (como se fosse algo desencarnado dos sujeitos em relação) – e a realidade, que contradiz e se contrapõe a esta perspectiva cotidianamente. Deste amálgama, surgem e se consolidam as distorções acerca do papel destes profissionais, tanto no plano epistemológico quanto no pragmático, tanto que nas entrevistas com Alba, Ilda e Gláucia, isto foi bem marcado:

**ALBA (MS):** olha/ nossa função como/ dentro da escola/ nós não somos só intérpretes/ né? o intérprete – educacional/ ele tem uma função diferenciada do intérprete/ [...] o intérprete – educacional ele além de intérprete ele é professor/ professor de verdade/ porque muitas vezes se você não interferir no/ no/ no aprendizado daquele aluno o professor que está dentro da sala ele não vai fazer isso/ porque ele tem mais trinta alunos além daquele aluno surdo/ então/ ser intérprete é você (...) fazer além/ interpretar dentro da sala de aula é você buscar ajudar... eh... visual/ ajudar... eh... mostrar ao seu aluno

**ILDA (AC):** (RISO) ser intérprete para mim... é um professor que trabalha com aluno/ que não pode/ não tem assim uma... relação direta com a língua o ... então meu trabalho com o aluno surdo é transmitir conhecimento para ele/ através de uma língua diferente/ da língua deles que é visual/ então para mim ser intérprete é o professor de um aluno que não utiliza a língua oral/ entende?

**GLÁUCIA (CE):** nós somos só mesmo mediadores/ a gente só passa o conhecimento/ na questão da (fidelidade)/ da postura/ né?/ eu/eu entendo que eu não tenho muita postura não/ (não tenho postura) de nada/ (RISOS) / eu sou mãe/ eu sou psicóloga/ eu sou professora/ eu sou intérprete/ eu sou tudo pelo surdo / pelos alunos/ né?/ oito anos/ né?/ [...] com o surdo é (...) [...] nós não somos só intérpretes/ nós somos contratados como intérpretes/ mas não somos só intérpretes/ às vezes eles (estão) passando por dificuldades/ o pai e a mãe pedem/ né?/ eh/ para dialogar com eles/ né?/ aí/ nós somos tudo para ele/ nós somos mãe/ somos pai/ somos psicólogo/ às vezes (eles têm dúvida num) relacionamento/ né?/ um sentimento/ tudo isso a gente traduz/ né?/ (RISOS)/

Vemos em suas falas que suas práticas já se encontram misturadas ao que seria papel dos TILS e dos professores, ou melhor, vimos que já incorporaram

às suas atividades as responsabilidades de ensino e desenvolvimento acadêmico dos alunos e que isto já compõe suas identidades profissionais, identidades estas que são híbridas – frutos de misturas de critérios e atribuições diversas do que seriam funções de TILS e de professores que atuam na educação de alunos surdos – “nós não somos só intérpretes/ né? [...] o intérprete – educacional ele além de intérprete ele é professor” (ALBA); “ser intérprete para mim... é um professor que trabalha com aluno” (ILDA); “/ eu sou professora/ eu sou intérprete/ eu sou tudo pelo surdo / pelos alunos/ né? ” (GLAÚCIA).

Segundo Lacerda (2009a), em função da proximidade que o TILS tem do aluno surdo, que se dá pelo fato de compartilharem a língua, de construírem um trabalho que se estende por todo ano letivo, isto dificulta sobremaneira a separação dos papéis, pois esta ligação, que também abrange os aspectos socioemocionais e afetivos, acaba por influenciá-los (de forma quase indutora) a sentirem-se responsáveis pelos alunos de modo integral, se vendo como seus professores. Ademais merece destaque que a faixa etária e a fase de desenvolvimento na qual se encontram os alunos atendidos por nossos sujeitos (Ensino Fundamental II) que estas crianças e adolescentes apresentam necessidades de vínculo diferenciadas, ou melhor, terminam buscando um perfil de vínculos mais estreitos, que favoreçam disponibilidade do *Outro* (no caso, os TILS com quem compartilham o cotidiano escolar ao longo de cada série/ano letivo) para atender as suas necessidades, que neste caso são tanto acadêmicas, quanto pessoais, o que resulta, normalmente, em uma proximidade maior entre eles.

Sobre esta problemática, Rosa fala que a “facilidade com que o intérprete se coloca como educador pode ser justificada pela ideia do senso comum de que ensinar é um simples processo de transferência de conhecimento. Conceito totalmente errôneo” (2006, p.87).

Além do que, ao ocuparem o lugar de interlocução e mediação linguística ao longo de todas as atividades escolares, os TILS dispõem de informações e percepções que dão a eles boa visibilidade sobre a situação real do aluno, na relação com os conhecimentos e desafios escolares. Estes profissionais terminam por ter uma situação privilegiada de observância e percepção sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos – o que os torna especialmente

capazes de perceberem (em tempo real) se o aluno está ou não acompanhando adequadamente o que está sendo trabalhado. Diante disso, eles precisam decidir, constantemente, o que fazer quando este *feed back* não corresponde ao esperado – ele para e explica? Segue a tradução e ignora as dificuldades percebidas?

Outro aspecto que corrobora muito para estas situações é que, comumente, os alunos surdos, filhos de pais ouvintes, chegam às escolas com baixo desenvolvimento de língua e linguagem, o que acarreta uma série de comprometimentos no processo de acompanhamento das aulas, em sua aprendizagem e construção de novos conhecimentos, mesmo com a presença dos TILS. Para Lacerda,

estes conteúdos, além de serem mais distantes para os alunos surdos pela privação linguística a que frequentemente estão submetidos; só tem acesso aos conteúdos após sua versão para Libras pelo intérprete, que busca produzir enunciados que façam sentido para os alunos surdos, simultaneamente, em uma tarefa trabalhosa e exaustiva. Os alunos por sua vez, estão em aquisição desta língua e, muitas vezes, não conseguem compreender tudo que está sendo dito pelo intérprete. Eles interrompem, perguntam, fazem expressões que indicam incompreensão e os ILS ficam em uma situação delicada, pois almejam que as crianças entendam o que esta sendo dito, mas precisam acompanhar as explicações dos professores e, além disso, precisam da atenção das crianças surdas (2009a, p.68).

No Decreto 5.626/05, está previsto que o TILS deve auxiliar o aluno surdo para que possa compreender conteúdos e acompanhar as atividades desenvolvidas em sala, quando estes estiverem matriculados em salas de aulas do ensino regular com pares surdos. Com base nessa premissa, e por meio dos resultados de suas pesquisas, Lacerda (2009a) aponta, por exemplo, que os intérpretes que atuam no Ensino Fundamental sentem grande preocupação com as avaliações.

Para a autora, isto se dá pelo fato de que neste nível de ensino os processos avaliativos são objetivos, e as expectativas de aquisição de conhecimentos são crescentes. Isto nos aponta a multiplicidade das implicações do trabalho dos TILS nas escolas, e, para além, na maneira como eles se sentem implicados no processo.

Sem sair desta seara, mas diante de outras situações, vejamos as falas de Iza (RJ) e Eliza (SP):

**IZA (RJ):** BOM/ depende do professor/ na semana passada eu fui chamada de dubladora/ du-bla-do-ra. (...) Eu olhei para cara dele/ e-eu/ dubladora?/ eu não sou dubladora/ (RISOS)/ [...] infelizmente/ de tempos em tempos temos que fazer adaptações para que os surdos entendam em sala de aula/ então/ é muito/ é bem diferente do que/do que as pessoas falam/ ah que são intérpretes/ ficam ai interpretando (achando) que todo mundo vai entender/ Não é a gente tem um nível muito diferente de Libras... cada surdo também/ isso quer dizer/ o do M. hoje/ como é que eu interpreto uma aula de matemática com o M.?/ ele não tem (conhecimentos elementares da matéria)/ então/ fica impossível/ é você interpretar para ele/ ele fica com cara.../ E aí?/ E aí?/ E aí? ... E aí que nada/ então/ eu acho que é mais do que isso/ é ter realmente essa sensibilidade de ver até onde o outro (está) te entendendo/ tem que saber o momento de parar/ o que você está fazendo e pensar uma outra forma dele te entender/ É ser realmente criativo / Na minha opinião/ é ser... é mais do que traduzir/ mais do que interpretar/ acho que você realmente entender o que (está) sendo dito por uma pessoa/ entender o que a outra (está) entendendo de verdade/ Como a pessoa vai entender aquilo ali de uma forma mais fácil / porque tem horas que você faz em Libras e eles não (estão entendendo).../ não adianta você traduzir ali e ir embora (sinalizando)/ e eles com cara de quem não (estão) entendendo nada/ continua/ então/ é muito mais do que isso/ tem que ter outras formas

**ELIZA (SP):** eu não me sinto também intérprete em sala de aula/ apesar de eu conhecer a língua muitas vezes eu atuo mais pedagogicamente do que como intérprete (eu sei) que você já deve ter escutado de um monte de intérprete (RISO), mas a realidade é essa/ de repente você tem que fazer/ não adianta está interpretando e o aluno está boiando ali e não está entendendo nada [*com aquela cara de ué para você*] eu também não tô exercendo função nenhuma ali/ então a gente tem que/ que voltar né? a gente percebe / assim os ouvintes (sempre assim) né? caminhando e o surdo correndo atrás/ [...] eu sei que tem pessoas que falam a função do intérprete é lá na sala/ interpretar/ ponto/ o aluno surdo tem dúvida passa a dúvida para o professor / o professor responde e você interpreta/ aqui nunca funcionou assim/ nós sempre atuamos pedagogicamente também (RISOS) nessas questões

Ficou claro nos seus relatos que situações com professores – no caso, o que se referiu a Iza como dubladora –, mesmo que afetem os TILS (conforme mostrado no capítulo anterior), é com menos intensidade do que as dificuldades das crianças. Observá-las à margem do processo de ensino faz eco em suas convicções como profissionais da educação, o que se sobrepõe a regras de conduta ou códigos de ética estabelecidos por *Outros*.

Neste aspecto, é interessante percebermos como isto desencadeia um processo dialógico que põe em circulação vários discursos sobre o que seria SER TILS, suas atribuições, noções para o que seria um código de ética balizador de

suas atividades e as situações reais enfrentadas pelos sujeitos, que, ao vivenciarem as complexidades reais das salas de aula, confrontam tais “modelos” e respondem, com atitudes e contrapalavras. Exemplos como de Gláucia, Dalva, Iza:

**GLÁUCIA (CE):** nós somos só mesmo mediadores/ a gente só passa o conhecimento/ na questão da (fidelidade)/ da postura/ né?/ eu/eu entendo que eu não tenho muita postura não/ (não tenho postura) de nada/ (RISOS).

**DALVA (DF):** é muito errado eles quererem que o intérprete educacional seja como outro intérprete / de outra área/ não tem como/ vo-você não é frio/ você se apegar/ [...] e não tem como você ver o (surdo) sofrer e você não fazer nada que não é a sua função.

**IZA (RJ):** [quando fala que] é muito/ é bem diferente do que/do que as pessoas falam/ ah que são intérpretes/ ficam ai interpretando (achando) que todo mundo vai entender/ Não é?

**ELIZA (MS):** (eu sei) que você já deve ter escutado de um monte de intérprete (RISO), mas a realidade é essa.

Eles buscam se posicionar diante de falas presumidas, e respondem a um interlocutor, que podemos considerar médio. Isto significa que, de algum modo, estes são discursos que circulam em meio aos ambientes de participação dos TILS e diante dos quais se sentem convocados a um ato-resposta, enquanto nossa pesquisa foi uma situação propícia – provocante às suas contrapalavras.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem possui um caráter eminentemente social, ancorado no conceito de dialogismo, que, na arquitetura do seu pensamento, é constitutivo da linguagem e condicionante ao sentido do discurso. Segundo Bakhtin e Volochinov (2010), toda expressão supõe e pressupõe um interlocutor situado social e historicamente. E é com base nisto que podemos compreender os enunciados para além do signo, considerando a cultura e os valores ideológicos que os compõem, e que podem estar camuflados ou não no discurso dos sujeitos. Para Ribeiro,

sempre construímos um enunciado a partir de uma referência axiológica, um conjunto de valores que, paradoxalmente, darão consistência ao que dizemos e estarão vigiando a nossa adequação ou não às propostas que dizemos defender (2007, s/n).

E, além destas singularidades, ao pensar sobre a tradução/interpretação, como processo de construção do ser TILS que, aliás, se



constrói “em sendo TILS”, ao longo da mediação das situações didático-pedagógicas em ambientes educacionais, evidenciam-se as necessidades de os TILS lidarem com diferentes saberes e condições de atuação, pois na escola circulam informações e conhecimentos das mais diversas naturezas e especificidades, tais como: domínio dos conteúdos escolares em uso, conhecimentos sociais, políticos e culturais, e mais as idiossincrasias do grupo de alunos e professores com os quais atuará. Neste sentido, a posição a ser ocupada por eles (TILS) não pode se distanciar desta situação concreta – realidade social e histórica.

Outro aspecto importante é que, cotidiana e permanentemente, os TILS se veem diante de situações que solicitam deles decisões, atitudes diante da equipe escolar, para que ela não se isente de suas responsabilidades na inclusão educacional de alunos surdos, considerando que suas posturas têm repercussão direta no delineamento dos referenciais de conduta adequados dos TILS.

Os discursos a seguir, de Iza (RJ) e Moyra (RS), trazem situações – que poderíamos dizer diferentes ao que foi posto até o momento – quando os professores já têm alguma formação e esclarecimentos, mas, nas relações concretas e situações vivenciadas em sala, tendem à omissão, diante do que são suas responsabilidades e as necessidades destes alunos.

**IZA (RJ):** hoje em dia dentro da perspectiva do que eu uso dentro da sala de aula é mais troca/ eh/ antes mesmo de ir para sala perguntar para os colegas/ perguntar para os instrutores surdos/ que sinal é esse?/ O que que eu faço quando o professor (estiver) falando essa palavra assim/ assim?/ Ou quando o professor para/ Porque/ às vezes/ tem professor que ele entra em sala de aula e... Ah/ leiam isso aqui/ e ele não explica nada/ vai botando no quadro as perguntas/ tanto que você acaba tendo que usar o material que ele lançou / leiam isso aqui/ e interpreta aquilo ali em um curto espaço de tempo para que dê tempo/ porque os ouvintes leem muito mais rápido do que os surdos/ ou então para que você intérprete/ para que o surdo consiga ler sozinho/ para que ele tenha entendimento/ o professor já botou e já botou as respostas no quadro/ Então/ é algo muito/ muito rápido ou acontece muitas coisas ao mesmo tempo/ ou às vezes a professora deixa lá por muito tempo/ ou que explica com calma/ isso vai de momento a momento/ não tem algo muito certo/ mas/ eu hoje em dia o que eu tento eh/ pegar conhecimento de mundo que é muito maior/ porque aí você poder falar de coisas que eu mesma não lembro/ eu estudei há três/ quatro/ cinco/ dez anos atrás/ eu olho para comparar/ será que é isso mesmo?/ dependendo da matéria/ peço/ me explica primeiro/ porque eu não lembro/ [...] eu não entendi/ não vou conseguir interpretar nada/ não vai sair/ [...] Eu não lembro o quê que é aquilo/ porque fugiu/ sei para mim/ mas/ não sei explicar

**MOYRA (RS):** Bom/ eh/eu sou/ às vezes/ polêmica demais quanto a isso (RISOS) / eu que o papel do intérprete é estar ali para comunicação/ mas é

complicado/ admito que é complicado/ ah/ tu está em sala de aula/ o surdo está ali/ tu está vendo que o surdo não está prestando atenção/ que ele não está dando *feedback* / que o professor pergunta se ele entendeu e ele diz que entendeu/ tu está vendo que ele não entendeu/ é muito complicado/ nas turmas inclusivas onde eu trabalhei/ eu digo assim/ eu nunca interfeiri/ nunca disse para o professor olhe ele não está entendendo/ agora nas turmas de ensino médio exclusivas nós tínhamos uma relação muito próxima professor/ aluno e intérprete e nós acabávamos nos sentindo no direito de dizer para o professor/ olha professor/ talvez dessa forma não/ não está legal/ talvez de outra maneira/ então... o trabalho em conjunto com esse professor/ não expondo o aluno/ olhe ele não entendeu/ mas conversando com o professor/ [...] então aí não é só o aluno/ é para o meu trabalho também/ que acabava/ lógico/ contribuindo para aprendizagem desse aluno/ né?/ [...] claro/ nós tínhamos o privilégio de sermos sete/né?/ sete alunos/ eu e mais uma colega / parar refletir / fazer as trocas/ e aí /tu achas que está legal?/acha que não tá legal? / porque ah química/ física/ né?/ têm aulas que podem ser tanto visuais quanto/ né? ah esmiuçadas/ às (vezes) não eram/ então existia uma troca muito legal com esses professores que eram os professores que fizeram aquela capacitação de dois mil e quatro/ então eles optaram por estar ali/ então...às vezes eu era um pouco radical por causa disso/ eles estudaram muito mais que eu para estarem aqui/ eles não conhecem a língua/ mas eu estou aqui para isso/ mas eles sabem que precisa recurso visual/ que precisa adaptar/ tem a questão cultural/ que não adianta só chega na frente da sala de aula e falar/ então eu cobrava muito deles assim/

A partir de suas falas, vimos uma enorme gama de questões que mostram não apenas as múltiplas situações e decisões a serem tomadas pelos TILS diariamente, mas a dinamicidade com que isto acontece. Mostram-nos que, para além da percepção de seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, o lugar que ocupam nesta configuração triangulada (entre professores/alunos, incluindo os alunos ouvintes, que também se relacionam com os alunos surdos), existem as dificuldades referentes aos modos como devem ou não (re)agir em cada situação, que em muitos momentos são angustiantes, seja porque se sentem inseguros, seja por questões de conteúdos ou das línguas (de sinais e portuguesa) e de como solucionar as demandas próprias da tradução.

Embora possamos dizer que elas não tomam para si aquelas responsabilidades que são dos professores regentes – como, por exemplo, ter olhos para ver e avaliar as elaborações e abstrações feitas pelos alunos surdos, e o modo como eles participam das atividades propostas –, isto não quer dizer que não atuem de maneira auxiliar no processo didático-pedagógico, a questão angustiante e tensa é: como? – Como interpretar um texto que está sendo lido silenciosamente e que ele desconhece? (Difícil tanto do ponto de vista tradutório/construção dos sentidos,

quanto prático, pois eles terão um espaço/tempo insuficiente, terão que encontrar as palavras). Como interpretar um conteúdo que ele mesmo não compreende?

O professor pode (precisa) ser parceiro, trabalhar junto, mas isso requer atitudes e disponibilidade para ensinar, compartilhar planejamento, tirar dúvidas, conversar – o que inclui o compartilhamento de informações sobre o que percebem como dificuldades ou avanços dos alunos e a indicação de atividades ou de possíveis recursos e estratégias que possam favorecer a ação pedagógica, tornando-a mais adequada e eficaz. Contudo, isso ora se efetiva ora não, sendo estas as experiências dos TILS e a realidade das escolas, ou seja, o lugar real e concreto onde atuam estes sujeitos.

Neste contexto, cabe destacarmos um ponto, em particular, trazido por Moyra (RS), que é nas experiências em salas só de surdos, com professores que buscaram e tiveram formação para atuar na área da educação de alunos surdos, com número reduzido de alunos, há maiores possibilidades de troca e interações entre os profissionais (TILS com TILS<sup>37</sup>, TILS com professores), condições que permitem à equipe de ensino um olhar mais atento e ações mais individualizadas. Enquanto que, nas salas inclusivas, a conjuntura não favorecia a interação profissional, nem a observância e o acompanhamento dos alunos, o que a deixava, apesar de suas convicções, inibida em realizar maiores cobranças do corpo docente.

Com estas posturas, as TILS mostram suas convicções acerca do que seja (mediante o que acreditam) atribuição dos professores, ao mesmo tempo em que servem também para elas próprias, como referências a respeito do que constitui ou não suas próprias atribuições e que auxiliam, simultaneamente, na constituição de suas identidades e práticas profissionais. Estes aspectos se constituem como questões de grande importância, que precisam servir de (contra)ponto para as discussões e definições de políticas públicas para esta área.

Os discursos de Iza e Moyra expressam os sentidos que elas atribuem às coisas dos seus cotidianos – sentidos estes que só são perceptíveis pelos modos de composição dos seus enunciados. E é a partir destes textos que expressam, e ao mesmo tempo, produzem e articulam suas ideias. Conforme discutido por Sobral, “um sujeito que, sendo um *Eu* para-si, condição de formação da identidade

---

<sup>37</sup> Como já dito, em Pelotas os TILS trabalham em duplas.

subjetiva, é também um *Eu para-o-Outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável, que lhe dá sentido” (2005, p.22). E os diálogos com Jânio só vieram corroborar e nos fazer pensar sobre como isso pode se dar, na realidade concreta dos nossos sujeitos.

**JÂNIO (SP):** a gente vai mudando concepções né? porque eu entrei aqui e/ eu comecei a interpretar [...] ih, tinha uma ideia assim/ que intérprete é só interpretar mesmo/ é mas / não tem nada haver / tem muito haver com o educacional/ com interferir na aula do professor/ interferir na educação do aluno/ mas isso foi mudando né? até hoje então/ eu... hoje eu já tenho um concepção diferente/ que o intérprete educacional/ ele tem um perfil sim né? um perfil de educador mas é / foi uma consequência né? uma / um processo de maturação, antes eu achava que não que era só eu fazer o meu papel mesmo/ né? sentar na cadeira/ interpretar o que o professor tava falando/ mas não é bem assim/ éh / eu creio hoje que o papel do intérprete vai além/ vai além de interpretar éh você está vendo ali o geral/ a sala éh então eu acho que tem que passar isso para o professor/ você está mais perto do aluno surdo/ o professor está um pouco mais distante/ até pela língua né? que a maioria num / não tem/ não conhece/ então acho que / que/ que vai daí também/ tem / tem que passar o que você está vendo da dificuldade do aluno [*tem um caráter pedagógico?*] tem/ o intérprete acaba assumindo um papel pedagógico sim/ num tem como num falar que não/ num tem como ter aquela mesma concepção de 2011

A identidade fundamenta-se na alteridade e esta identidade não é estanque – o Ser se constitui no Ato, nas relações –, se reflete no *Outro* e refrata-se (BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2010b). E esse processo não emerge da própria consciência, se consolida socialmente, nas inter-relações das palavras e dos signos. Tanto que percebemos no discurso de Jânio que o ato de ser TILS se realiza no acontecimento da aula, na interação com o *Outro* que, na relação com eles são os professores/alunos, processo que também ganhou sentido, na entrevista com Sâmia.

**SÂMIA (SP):** então assim é importantíssimo a postura do intérprete como profissional tanto para o aluno/ quanto para o professor/ mas é delicada porque a sua postura você tem que deixar o professor a vontade na sala e passar a informação para o aluno/ para o/ ao mesmo tempo falando para o aluno eu sou intérprete educadora/ não pode/é você falar eu sou intérprete/ Ah você não é professora/ Ah você não manda/ né? então eu sou a sua educadora intérprete / ele é o educador professor/ então estipulando esses/ até para ter um bom convívio não é? eh (RISOS) na relação. [*entendo/ E Sâmia/ aproveitando que você falou de postura/ o que é ser intérprete pra você?*] o que é ser intérprete?

ser intérprete (RISOS) a primeira coisa que/ que para/ que para ser intérprete/ tem que pensar quando você/ segundos antes de você começar a produzir alguma coisa/ a interpretar alguma coisa/ então você/ para mim ser intérprete é você pegar aquilo que está chegando / nunca passa por você e sai/ sem você pegar nada seu/ nunca/ sempre uma particularidade sua/ isso praticamente já definiu antes/ você coloca um toquinho seu e passa [...] para mim traduzir/ interpretar/ é você pegar coisa linguisticamente/ adaptá-la de acordo com aquela língua/ com todas as especificidades e fluências daquela língua / é o recorte adaptável bom é mostrar/ mas é complexo/ não tem uma definição

Pensando sobre o que a Sâmia trouxe, e a forma como trouxe – a necessidade de mostrar um papel forte, que tem referenciais de autoridade e responsabilidade próprios, diferente do que devem esperar e conceber como o papel dos professores –, entendemos que adotar esta postura gera possibilidades de estes sujeitos definirem melhor seus espaços de atuação.

É uma forma de estes sujeitos demarcarem sua atuação em seu âmbito político-ideológico que demanda mudanças e gera impactos socioculturais e acadêmicos dentro da escola, além de mostrar sua consciência de que a sala de aula é um lugar no qual se lida permanentemente com o exercício de poder, dentro do qual terão que encontrar e tomar posse do seu próprio espaço profissional.

Quanto ao reconhecimento de que as construções discursivas passam pelo ser, que na posição de INTER-locutor, a neutralidade é uma impossibilidade, nos remeteu a Bakhtin (2010a), quando afirma que é para o *Outro* que o enunciado se elabora, é o *Outro* o referente para o qual o pensamento se torna real, pois ele não é um ouvinte passivo, sim sujeito ativo da comunicação. Assim, é pertinente pensarmos sempre que os discursos dos TILS são extremamente marcados pelo ato de SER TILS e sobre os professores e alunos como sujeitos que são temas recorrentes do discurso destes TILS e, ao mesmo tempo, “seu *Outro*” – sujeitos que nas relações de alteridade os constituem como sujeitos-TILS.

Vimos, também, consonância com os escritos de Geraldí, quando diz que

Em seus modos de funcionamento discursivo, a linguagem oferece, desde sempre, um exemplo inigualável de articulação entre o dado e o a ser determinado no evento particular. O enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida: palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em novo processo de enunciação. Os sulcos abertos no ar pela palavra

enunciada não levam aos ouvidos sentidos prontos e acabados: levam impulsos à compreensão participativa que engloba mais do que a mera remessa a objetos e a fatos. Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um porvir a ser realizado (2004a, p.84).

Não é possível compreender, verdadeiramente os discursos, senão ligados às situações sociais nas quais foram gerados, visto que não se constituem isoladamente, que se dão em meio a um fluxo social contínuo de trocas e interações. É no e pelo discurso que nos posicionamos e, também, expressamos nossos modos de participação nas diferentes esferas da vida social – o que, de certa maneira, define quem somos, o que pensamos e avaliamos sobre nós mesmos e os *Outros* com os quais nos relacionamos, movimentos estes que suscitam processos contínuos de (re)construção de identidades.

Para além dos aspectos levantados até o momento, escolhemos trazer à discussão, ainda, enunciados de Denis, Miguel, Dalva e Eliza, ao tentarem definir – na visão de cada um e sem a pressão de conceituar academicamente – o que é SER TILS. Selecionar estes recortes foi uma escolha influenciada pela observação de que, no conjunto, eles mostram suas dificuldades para explicar, mesmo que isto venha retratar o que são – considerando as questões identitárias presentes na subjetividade de cada indivíduo –, o que fazem e vivenciam cotidianamente. Ver a seguir.

**DENIS (RS):** na verdade na função de intérprete/ a gente acaba tendo que cuidar muitas vezes/ né?/ porque / por ser uma profissão nova/ muitas vezes a gente não conhece muito bem o nosso papel/ as pessoas desconhecem o nosso papel e a gente acaba se perdendo muitas vezes, mas o intérprete / ele está intermediando a comunicação entre o sujeito surdo/ e os ouvintes ou entre surdos e surdos ou que conheçam menos a língua de sinais, mas ele é aquela pessoa que está intermediando mesmo/ uma pessoa que vai estar neutra na comunicação / ele vai traduzir de forma clara/ de forma fiel o que as partes estão dizendo /mas é um meio de comunicação na verdade/ (...) é bem esse o papel/ às vezes a gente acaba se confundindo/ né?... quando tem um amigo que é surdo (...) mas o papel é bem esse/ é uma pessoa que está lá intermediando a comunicação

**MIGUEL (SC):** o intérprete ele é um mediador de comunicação, tá?/ ele vai mediar comunicação/ ele vai facilitar a comunicação/ ele pode ser também um

facilitador de comunicação/ [...] tem um aluno surdo na sala' interpreto o que está ocorrendo ali para o cara/ para o aluno entender e nas mais diversas formas que isso possa acontecer né?" eu tô falando do lado educacional, mas o intérprete pode atuar em diversas áreas né?" por exemplo atuar na saúde pode atuar na segurança

Antes de adensar nossos posicionamentos, é importante destacar que, em nossa compreensão, a apreensão dos sentidos sobre este SER não está relacionada e nem considerava a possibilidade de termos uma resposta única, absolutamente definida, fechada ou completa. Pelo contrário, buscamos, nas formas de expressão livre dos sujeitos, que eles pudessem nos apontar seus indicadores – elementos que compõem suas formas de ser e de significar os processos vividos. Estes elementos não estão num nível aparente e pudemos perceber o quanto é realmente complexa esta percepção – tanto do processo, pois mantém vínculos muito subjetivos com cada sujeito, quanto de si mesmos, situados na relação com a atividade desempenhada.

No detalhe, nossa percepção foi de que, envolvidos pela responsabilidade do ato, na dimensão do agir contínua e rapidamente, frente às demandas práticas, os TILS têm uma visão hora mais clara, hora enevoada da totalidade de suas ações e vivências, não conseguem articulá-las e, com isso, construir um conceito a respeito de sua própria identidade profissional – sobre aquilo que poderia identificá-los como TILS. Não que lidem com a inexistência de referenciais, mas eles não conseguem ser específicos o suficiente para terem, eles próprios, segurança que sustente suas convicções no momento de tomar decisões – de dizer sim ou não frente ao que lhes é solicitado.

Denis fala mais claramente sobre suas dificuldades em definir o que lhe seria próprio ou não como TILS – “por ser uma profissão nova/ muitas vezes a gente não conhece muito bem o nosso papel/ as pessoas desconhecem o nosso papel e a gente acaba se perdendo muitas vezes” – e terminou ancorando-se, sem muita convicção, em aspectos que, em nossa percepção, discursos de outrem, tendem a uma visão funcional e instrumental do TILS, referindo-se inclusive em terceira pessoa, como se a questão não tivesse relação com ele próprio, mas como ele sendo aquela pessoa que está intermediando mesmo/ uma pessoa que vai estar neutra na comunicação / ele vai “traduzir de forma clara/ de forma fiel o que as partes estão dizendo /mas é um meio de comunicação na verdade”.

Outro sujeito que nos levou a refletir sobre esta perspectiva instrumental foi Miguel, que, ao dizer sobre os TILS, afirma que “ele é um mediador de comunicação tá?/ ele vai mediar comunicação/ ele vai facilitar a comunicação/ ele pode ser também um facilitador de comunicação”, dando-nos a ideia de que é um processo mecânico, e até certo ponto desencarnado – no qual manipula línguas, e estas, por sua vez, são compreendidas como algo apartado dos sujeitos –, dando a ele mesmo e aos demais interlocutores um lugar passivo na relação com a língua na construção de sentidos.

Para Sobral, o discurso é

uma unidade de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas condições sócio-históricas de produção, bem como vinculada constitutivamente (isto é, em sua própria constituição) com outros discursos. Mobilizando as formas da língua e as formas típicas de enunciados em suas condições, o discurso constitui seus sujeitos e inscreve em sua superfície a própria existência e legitimidade social e histórica tanto dos sujeitos como de si mesmo como discurso (2008, p.59).

Vale ressaltar que esta concepção circula amplamente e com autoridade legislativa, portanto política, por meio do Decreto 5.626/05, que, em seu Art. 21, define a obrigatoriedade de contratação do “tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos”, e no § 1º – inciso II, que sua atuação nas salas de aula deverá “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas”, de modo a indicar que a atuação dos TILS tem um caráter, basicamente, instrumental e, justamente por isso, preocupamos problematizar que é necessário e urgente que estes profissionais tenham lugar e oportunidade de discutir e fazer circular seus discursos e ideias sobre os conhecimentos e práticas pertinentes à sua profissão.

É fundamental que desfrutem de oportunidades de distanciamento de suas realidades e se ponham em interlocução com outros profissionais para que, dentro de uma perspectiva mais coletiva, possam pensar e pensar-se como Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, que atuam em espaços educacionais. Pois é na linguagem e com a linguagem que o ser humano elabora conceitos,



significa o mundo e a si mesmo. Segundo Vygotsky (2001), a linguagem não é um mero instrumento de comunicação. É por meio da linguagem que os sujeitos interagem uns com os outros e se constituem como indivíduos.

No processo de internalização/apropriação, o sujeito se constitui no *Outro* através da relação social, e a sua organização psicológica se desenvolve continuamente. Assim, o sujeito sempre vai estar sob a “influência” de palavras ou de signos de outrem, isto é, das palavras alheias. Essas palavras reelaboram-se dialogicamente e tornam-se palavras próprias alheias, para, então, tornarem-se palavras próprias (BAKHTIN, 2010a).

Para Rojo, isso se justifica pelo fato de que

Sou capaz [o sujeito] de me perceber conscientemente porque tenho uma imagem interna do outro e de suas atividades e com ela me ponho em diálogo, em réplica. Isso se dá por meio de processos internos de retomada e réplica da (inter)ação sobre objetos sociais (2010, p.23).

E, para que seus papéis e a constituição de suas subjetividades ocorram de modo mais claro e consciente, precisam de interação e distanciamento das necessidades e dos interesses inerentes aos seus espaços de atuação. Neste aspecto, reforçamos a importância dos processos de formação, não só como lugar para o desenvolvimento de competências e habilidades para atuação, mas como lugar de (re)conhecimento das subjetividades, que se constroem em meio às relações envolvidas em e por suas práticas profissionais. E, ainda, de reconhecer a formação como espaço de circulação de discursos e construção de identidades – considerando a importância de problematização e os riscos destes processos.

Por fim, antes de dar sequência, passando ao próximo ponto de discussão deste tópico, vimos como interessante trazer discursos de Eliza (SP) e Dalva (DF), que revelam como lidam com a proximidade com os alunos e com os limites, pouco claros, entre a atuação dos TILS e a dos docentes.

**ELIZA (SP):** para mim, ser intérprete é conhecer a língua/ respeitar a criança surda de que a língua portuguesa é a sua segunda língua e você fazer com que ele se desenvolva se baseando nessa primeira língua dele que é a Libras/ que adquira conceitos com isso/ que ele consiga entender o que se passa ao redor dele e por (quanta) maneira de dificuldade/ das nossas crianças/ não a dificuldade deles/ eles não têm/ não têm dificuldade/ eles não tem nenhuma deficiência mental/ eles têm um desenvolvimento normal/ são inteligentes como

qualquer uma criança o problema das nossas crianças é o aprendizado tardio da/ da Libras/ elas chegam na escola sem ter comunicação nenhuma está? nós temos assim histórias de crianças/ eu tenho uma que no começo ela se recusava/ você começava a conversar e ele virava/ virava de costas porque ela tinha vergonha de se mostrar como usuária de uma outra língua gesto visual então ela se isolava ali fingindo ser “normal”/ isso vem da família/ a gente sabe que a família também faz isso com ela que enquanto a criança está ali brincando quietinha/ meu filho está normal/ a partir do momento que ele começa a mexer com as mãos todo mundo olha com estranheza e fala / puxa aquela menina é surda? né? então tem muitas famílias que/ a gente sabe que é um trabalho que aí vem do social e tudo mais que a gente no/ infelizmente a gente não dá conta de tudo, né? a gente faz até onde consegue, né?

**DALVA (DF):** O que é ser intérprete?/ É/ agora você fez uma pergunta profunda... (RISOS) Eu acho que é... eu acho que essa é a base que/ para que o indivíduo tenha o direito dele mais nobre sendo respeitado/ o direito da comunicação/ o direito de ir e vir/ porque eu acho que o ir e vir não é só o deslocamento/ entendeu/ é você exteriorizar suas ideias também/ sua opiniões/ é você ser um cidadão participativo/ eu acho que o maior papel do intérprete/ principalmente do intérprete educacional é isso/ é formar cidadãos/ então não importa se ele não adquiriu todos os conhecimento acadêmico/ os conteúdos específicos/ mas se ele consegue lá na frente se expressar/ fazer a diferença/ expor suas opiniões/ entendeu/ modificar aquilo que esta incomodando ele/ então eu acho que isso é o papel do intérprete

Percebemos em suas falas que, de certo modo, há uma espécie de atravessamento de identidades, decorrência, talvez, do fato de que, para a maioria, a formação e a experiência como docentes antecederam a atual condição de TILS, na qual, podemos dizer, estão em pleno processo de construção de identidade – tanto do ponto individual, quanto do social-coletivo, que, aliás, se interpenetram e interconstituem.

Em relação aos dados coletados como perfil de nossos participantes, o que acabamos de levantar pode ser visualizado na figura 16, que mostra que, na relação com as áreas de formação, 60,7% dos sujeitos (17 sujeitos) têm formação inicial em cursos de licenciaturas (Biologia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras), ou seja, nos vemos num cenário eminentemente ligado à educação, com base na formação inicial como professores.

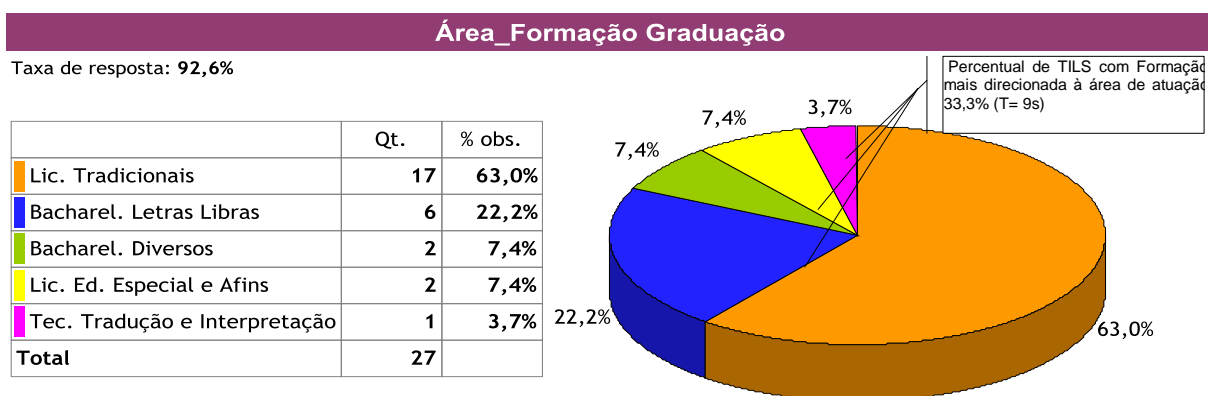


Figura 17 – Distribuição dos sujeitos por área de formação inicial  
 Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Vale ressaltar que, para além destes dados objetivos, isto se expressa subjetivamente, pela dimensão de conceitos e responsabilidades enunciados, mas, principalmente, por abrangerem atividades tipicamente esperadas e atribuídas a professores.

**ELIZA (SP):** conhecer a língua/ respeitar a criança surda, [...] que adquira conceitos com isso/ que ele consiga entender o que se passa ao redor dele [...] é um trabalho que aí vem do social e tudo mais

**DALVA (DF):** essa é a base que/ para que o indivíduo tenha o direito dele mais nobre sendo respeitado/ o direito da comunicação/ o direito de ir e vir [...] que o maior papel do intérprete/ principalmente do intérprete educacional é isso/ é formar cidadãos

Mas considerar que estes TILS simplesmente se encontram difusos na visibilidade de seus papéis é simplista, visto que, concomitante a isto, precisamos entender quais pressões e motivações que os levariam a este posicionamento. Neste sentido, cabem algumas ponderações.

De início, vimos que estes discursos retratam a realidade concreta destes sujeitos, pois a falta de clareza sobre esta matéria não é própria dos sujeitos, em suas dimensões individuais, trata-se de uma temática que ainda não está clara ou tem diretrizes consolidadas nas diversas instâncias sociais, nem nas políticas públicas, nem nos [con]textos de formação (inicial e continuada), nos quais circulam ou tentam se apoiar. Nossa inferência ganha maior consistência, ao considerarmos que a formação dos participantes da nossa pesquisa, tanto no nível superior, quanto na formação específica na área da surdez e tradução, é positivamente diferenciada,

na relação com o que poderíamos chamar de realidade ampla<sup>38</sup>.

Outro aspecto desta mesma questão que nos chamou a atenção foi que todos os TILS que participaram da pesquisa e têm duas graduações (figura 12), já tinham uma formação em cursos de licenciaturas e buscaram formação específica na área, conforme tabela a seguir:

TABELA 06 – Sobre os Sujeitos com dois cursos de Graduação

TILS	IDADE	UF	FORMAÇÃO	CARGOS /VÍNCULO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	EXPERIÊNCIA
DALVA	41	DF	Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Letras Libras	Professora de Matemática	Concursada	13 anos
THAÍS	30	DF	Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Letras Libras	Professora de Biologia	Concursada	7 anos
NANDA	28	RS	Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Letras Libras	Intérprete de Libras	Concursada	4 anos

Fonte: Entrevistas individuais com os TILS que participaram da pesquisa

Isso nos mostra um movimento pessoal e socialmente importante, pois representa a busca por cursos de formação específica voltados à atuação como TILS. E, considerando que todas são concursadas, ou seja, têm estabilidade funcional e anos de prática, que dão às mesmas larga experiência, ao que poderíamos definir, também, como um processo de formação em serviço, estes dados em particular apontam que estas profissionais buscaram o curso Letras Libras com expectativas de aprimorarem seus conhecimentos e práticas para atuarem como TILS, bem como de respostas às demandas e complexidades vivenciadas por elas em suas atividades e cotidiano.

É pertinente considerarmos, ainda, que estes dados indicam a possibilidade de uma mudança de cenário, ou seja, um movimento para consolidação destes profissionais como categoria, como coletivo profissional – não apenas na esfera legal, sem desconsiderar a importância da Lei Nº 12.319/2010<sup>39</sup>, mas, principalmente, num espectro do SER TILS, pois se vê que suas experiências acadêmicas, como lugar de formação e circulação de discursos, não têm conseguido muni-los de elementos favorecedores à definição de diretrizes para suas práticas.

Eles têm buscado, sem muitos avanços, conhecimentos/saberes que os legitimem – em meio a relações de alteridade que envolvem o Eu/TILS e o

<sup>38</sup> Ver pesquisas de Gurgel (2010), Lacerda (2011) e Quadros (2007).

<sup>39</sup> Lei que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

*Outro*/escola e a *Outro*/academia, com todos os seus conhecimentos, sujeitos e matizes relacionais.

E, ao problematizarmos as questões referentes ao papel dos TILS no processo educacional de alunos surdos, considerando, principalmente, a visão dos próprios sujeitos acerca deste processo, percebemos que, para além das demandas mais técnicas, o TILS é, sim, um profissional mediador no processo de comunicação entre aqueles que não dominam a mesma língua (surdos e ouvintes), sendo necessário considerar que o domínio de uma língua requer mais do que, apenas, a apropriação de seus códigos, exigindo o entendimento e a consideração dos elementos culturais que os envolvem e que as relações estabelecidas entre os sujeitos e suas realidades ocorrem, necessariamente, mediadas pela cultura, por valores construídos em momentos sociais e históricos específicos, bem como pelas histórias de vida, considerando o que houver de mais significativo.

De todo modo, é fundamental que o TILS consiga construir uma relação de pertença junto à equipe educacional, e conjuntamente possa definir, na relação com os demais sujeitos, qual é o papel de cada um frente à formação do aluno surdo.

Ressaltando nosso entendimento de que estes papéis não são algo que, discutidos, sejam sacralizados, tornando-se verdades absolutas. Tratam-se de posições e posturas que precisam ser continuamente avaliadas e discutidas, principalmente, quando considerado que a sala de aula é um espaço dinâmico, e complexo em suas configurações e demandas, visto que é um espaço de relações entre sujeitos que pensam, agem, falam e sentem – mesmo que alguns silenciem ou sejam silenciados, afinal, o silêncio também é um ato de fala. E, ainda, de que a (não) formação ou os modos como cada um se encaminhou em seu vir-a-ser TILS são situações que terminam por corroborar com estas posturas, ora mais, ora menos submissas, a considerar o quão seguros sentem-se em cada momento e diante de cada tomada de decisão – que, aliás, são contínuas, diversas em suas naturezas e dinâmicas no seu acontecimento.

Por fim, vimos suas inquietações e angústias sobre como se portar e atuar diante da responsabilidade de traduzir e interpretar todos os processos discursivos referentes ao ensino, mas, também, com demandas outras que são

fundamentais à aprendizagem do aluno; sobre o que é ou não o seu papel, na relação com o papel dos professores – não em relação à natureza destes papéis, posto que os professores continuarão responsáveis pelo processo de ensino, mas na sua forma, pois precisarão alterar o planejamento e as estratégias, considerando as diferenças e singularidades dos alunos surdos, precisarão definir juntos os contornos e os limites de cada um neste processo.

## À GUIA DE CONCLUSÕES, NOSSAS PALAVRAS A ESPERA DE PALAVRAS OUTRAS

*Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo [...] A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras e rasga e tece a história.*

Sonia Kramer

Toda epígrafe demarca simbolicamente ‘um projeto de dizer’, antecipa as intenções discursivas dos autores. Neste sentido, é importante destacar que, ao trazermos as palavras de Sônia Kramer, compartilhamos nossa “cena enunciativa” e as fruições de ideias e tramas que compõem a difícil tarefa de dar acabamento provisório a um trabalho. Este texto é e deve ser considerado, do modo como foi construído, tanto objeto de significação – como um ‘tecido’ organizado e estruturado –, quanto como objeto de comunicação, como objeto de uma cultura, que se configura em interdependência com o contexto sócio-histórico donde se desenrola.

No encontro das muitas vozes presentes neste trabalho, foi possível perceber, como em um caleidoscópio, a multiplicidade de significados construídos para o sintagma em discussão, bem como as diversas significações da “diferença” nos textos e contextos relacionados à inclusão escolar para alunos surdos. Além de outros pensamentos sobre o não-dito e percepções submersas ao conjunto de dizeres já postos, trouxemos uma outra (ou mesma) ambiguidade, que pelo insistente “vir-a-mente” conquistou sua pertença nessas contrapalavras.

Em diálogo com o aparato teórico adotado, constatamos que a compreensão se dá sempre num jogo que implica consciências e sujeitos, e essa compreensão é, sempre e em certa medida, dialógica – sujeitos de quem as palavras partem e outros a quem elas se dirigem. O papel dos *Outros*, para quem se constroem os enunciados é determinante às escolhas feitas, afinal a construção do enunciado se dá na ideia de responder ao *Outro*.

E, diferentemente da trajetória empreendida no campo quando fizemos uma sequência de viagens para efetivar os encontros e entrevistas, reencontrar os sujeitos nas transcrições e anotações nos remeteu a uma caminhada nada linear de re-escuta das narrativas – agora nas gravações – de novos diálogos com os teóricos e autores. Este exercício de ir e vir propiciou oportunidades de re-ver, re-descobrir e re-significar nossas leituras e compreensões do que foi vivido.

As considerações para a escolha dos recortes que foram apresentados não se deram de modo simplesmente categorizante. Compreendemos que elementos discutidos na pesquisa intervêm sobremaneira para os construtos valorativos-volitivos dos sujeitos e para os modos como estes lidam com a realidade. Em síntese, no presente item, destacamos os elementos que julgamos mais relevantes ao longo de nossa pesquisa.

Primeiramente, ressaltamos que, além das relações constituídas pelos TILS com e pela língua de sinais, existem as relações de interação com o universo escolar, com as tensões e contradições que se constituem na sociedade e seus sujeitos, e isso se expressa, obviamente, nos discursos e se materializa nas práticas destes profissionais.

Com efeito, somos convocados a pontuar que fatores como a remuneração e as condições de trabalho – que se mostraram tão diversas nas realidades compartilhadas com os sujeitos – requerem, em grande parte, mudanças sociais que se fundamentam, conjuntamente, na necessidade de ações políticas mais consistentes à construção de escolas mais organizadas e aparatadas para a prática da inclusão.

Trata-se da necessidade premente de um contexto no qual os direitos da pessoa surda sejam respeitados mais naturalmente e onde o acesso ao sistema de educação esteja para além da entrada na escola, mas no desfrute de condições reais de inclusão educacional – escola na qual o reconhecimento da língua de sinais se dê sem distorções na relação dela com a língua oral majoritária, o que termina por atravessar o próprio reconhecimento dos TILS e sua profissionalidade.

A ambiguidade instaurada na concepção e nas práticas relacionadas à Língua de Sinais nos leva a uma grande inquietação: compreender a que se refere a “educação bilíngue”, instituída legalmente no Decreto nº 5.626/2005, bem como a



função do “Tradutor-Intérprete”, definida na Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), quando a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras a reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002).

É neste jogo que se materializa a relação entre a ideologia dominante e a ideologia dominada, do qual pode resultar tanto a manutenção e reprodução da ordem social estabelecida, quanto a subversão desta ordem. Afinal, é no cotidiano, enredada nas rotinas e ações, aparentemente, banais, que as escolas produzem e reproduzem os sujeitos, rotulados por e em suas diversidades e desigualdades.

A partir disso, a ideia desta pesquisa foi pensar o diálogo empreendido com os sujeitos, que, envoltos na atmosfera do ato – da vivência de suas atividades –, nem sempre conseguem ver com exatidão, nem segurança, o seu papel em ambientes escolares – quer seja no contexto educativo de alunos surdos, quer nas interfaces das relações constitutivas deste processo.

Considerando as especificidades próprias da atuação em ambientes escolares, vimos como relevante abordar as relações pessoais, como elemento complexo de mensuração e previsibilidade, o que dificulta as práticas e as reflexões acerca desta profissão. Ao mesmo tempo em que são diferenciadas, são inescapáveis e tensas, a começar pelo tempo e pelo caráter de convivência entre TILS, alunos e professores.

No caso das relações entre alunos surdos e TILS, por exemplo, num contexto de valorização da norma, eles terminam representando, para si mesmos e para o *Outro*, indivíduos que marcam e são marcados por representações alusivas a uma diferença não singularizante, mas estigmatizada. Como acontece na maioria dos contextos e situações em curso no Brasil, ao serem os principais (quando não são, praticamente, os únicos) interlocutores dos alunos surdos, os TILS representam, para estes, tanto indivíduos que possibilitam o seu acesso aos conteúdos e algumas participações nas atividades do ambiente escolar, quanto materializam, também, isolamento, exclusão e dependência.

Outro ponto é: nada é em si, tudo se constitui na e em relação a um *Outro*. Isto posto, pensar a presença e as ações de TILS em ambientes escolares como elemento de inclusão deve ser, obrigatoriamente, relativizado – muitas

pesquisas têm constatado que, se não ocorrer, *pari passu*, uma mudança nos modos de organização e trabalho nestas instituições, a ação dos TILS, isoladamente, não é suficiente para o desenvolvimento e o êxito acadêmico dos alunos atendidos.

Portanto, a educação dos surdos não pode ser resumida à escolarização repassada pelo intérprete. Além de comprometedora, do próprio processo de educação destes alunos, as situações em que isto ocorre configuram-se como fator complicador à definição e à delimitação de atribuições e responsabilidades destes profissionais em ambientes escolares. Esse quadro torna-se ainda mais complexa se entendermos que o domínio de uma língua exige não só a apropriação de códigos, mas o entendimento sobre a cultura que a envolve.

Deste modo, é determinante a implementação de um projeto de inclusão bilíngue, afinado e articulado com o projeto político pedagógico institucional, que a escola possa garantir a permanência de uma equipe de TILS, proporcional ao número de alunos surdos matriculados, ou seja, que eles sejam alocados por sala e não atuem de maneira volante (intermitente), que sejam contratados, ainda, outros profissionais importantes para tornar a escola um espaço bilíngue, como professores surdos e professores bilíngues, e que a formação continuada da equipe escolar seja presente para um adequado atendimento destes alunos.

Entretanto, o que observamos é que o comum são escolas que se dizem inclusivas, mas que possuem projetos de inclusão para alunos surdos baseados em um único profissional ou pequeno grupo de indivíduos dispostos a incluí-los – portanto, tais projetos não têm consistência institucional. Isso nos faz pensar que, para falarmos de inclusão educacional de alunos surdos, precisamos ancorar, conjuntamente, movimentos que promovam mudanças no olhar, nos lugares sociais e visão cultural sobre o surdo.

Além disso, falar e promover ações educacionais inclusivas exigem um conjunto de ações e instâncias sociais, que precisam agir articuladas entre si – escolas, sistemas educacionais, todos e cada um dos profissionais envolvidos em cada esfera –, desde o estabelecimento de metas, planejamento de ações, até o planejamento de acompanhamento e avaliação permanentes, do trabalho implementado nas e pelas instituições educativas.

Por ora, falamos de uma inclusão excludente, fundada no envolvimento de profissionais que se veem altruisticamente envolvidos, em projetos que não deveriam, mas estão baseados em ações ou pessoas isoladamente. No caso dos TILS participantes da pesquisa, muitas vezes são ou sentem-se mobilizados por razões religiosas e/ou pessoais, o que os leva à construção de perfis profissionais demasiadamente abnegados, com perspectivas assistencialistas ou redencionistas. Isto termina por deslocar as questões da inclusão educacional para um âmbito de imperativo ético, ao invés de um compromisso político estatal, que deve propor e promover ações efetivas para a concretização do propalado projeto sociopolítico de inclusão de todos na escola.

Nesta perspectiva, vimos as normativas legais como avanços reais, mas que dependem, para sua concretude, de outras ações políticas, como, por exemplo, a existência de projetos inclusivos bilíngues voltados para os alunos surdos, em que as diferenças sejam reconhecidas e consideradas nos planos de educação e de ensino destes alunos, que viabilizem a formação de professores, TILS e outros profissionais das escolas.

Ressaltamos os professores e TILS como referências nesse processo que lida diretamente com o aluno surdo, mas, para que a inclusão do aluno surdo avance, é imprescindível que haja o engajamento de toda a comunidade escolar.

É indispensável a oferta de suporte ao corpo docente para a realização das adaptações curriculares e ações de ordem didático-pedagógica e avaliativa. Em se tratando dos aspectos referentes ao coletivo profissional da escola, para além das questões técnico-pedagógicas, é preciso destacar a necessidade dos TILS de sentirem-se parte da equipe de ensino, que possam participar das reuniões de planejamento pedagógico, que estejam nas reuniões dos professores regentes, corpo técnico-administrativo e conselho de classe e, com isso, consigam desenvolver relações de parceria com essas outras equipes, que possam implementar, com potencial máximo, suas ações com vistas ao desenvolvimento dos alunos surdos, conforme forem pensados e planejados.

Isto se mostra possível, a partir de diversas ações, dentre as quais destacamos: o planejamento de cada disciplina que servirá de suporte para os TILS organizarem suas ações em sala; que possam pesquisar sinais e avaliar a necessidade de recursos e estratégias próprias, e assim venham contribuir com o

processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Decorrente a isso, os TILS podem se antecipar e tirar dúvidas sobre os conhecimentos específicos de cada matéria, perguntar sobre os recursos que serão utilizados no processo didático e, ainda, saber sobre os critérios que serão utilizados na avaliação da aprendizagem. Estes procedimentos podem ser diferenciais decisórios para o êxito do trabalho desenvolvido tanto por eles, quanto pelos professores no ensino de alunos surdos.

É necessário, também, ou talvez, principalmente, pensar no planejamento e efetivação de ações que possibilitem mudanças na cultura escolar, de modo que lidem com a diferença, numa perspectiva de respeito e valorização – considerando que cada um possa viver sua singularidade, sem ser enquadrado em jargões de diversidade, nem tachado, sem identidade singular, em grupos reconhecidos como minorias.

Ademais, ainda existem dois fatores importantes a serem considerados. Primeiro, os riscos de que a presença dos TILS, ao invés de somar e contribuir com a equipe escolar, no intuito de bons resultados no processo de inclusão educacional de alunos surdos, sirva à sua acomodação. Isso pode ocorrer devido ao fato de os demais profissionais da escola deixarem a cargo dos TILS todo o trabalho referente a estes alunos, o que seria desastroso sob todos os pontos de vista, principalmente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em questão, bem como para o reconhecimento e o amadurecimento da atividade profissional do TILS e constituição de suas identidades.

Lamentavelmente, esta é uma realidade mais comum do que se desejaria, é o que apontam várias pesquisas realizadas a nível nacional (LACERDA, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2011; LACERDA e POLETTI, 2009; LACERDA e BERNARDINO, 2009), que demonstram que a presença dos TILS nas salas de aula termina por contribuir para uma pseudo-normalização do surdo, dando aos TILS uma natureza mecânica de ação – ouvir e falar pelo outro, sem que isso gere mudanças na forma como as ações educativas são conduzidas e, mais grave, estes alunos são “ajustados” à rotina e ao caráter educacional das instituições.

Outro ponto que não poderia deixar de constar nestas considerações trata das questões próprias do processo tradutório. Tanto no aspecto referente ao

ato, que leva os TILS a viverem em águas turbulentas, imersos em crises que misturam seu desejo, seu ideal de fidelidade, ao mesmo tempo em que têm, mesmo parcialmente, a consciência de que a neutralidade ou a imparcialidade são uma impossibilidade, quanto no fato de se tratar de um processo vivido presencialmente e, na maioria das situações, concomitantemente, ao professor enunciador. Nesses casos, a tradução demanda maior preparo e condições de adaptação dos profissionais em atuação, o que só é possível mediante um significativo investimento na formação desses sujeitos.

Além disso, cabe considerarmos que qualquer tentativa de fixar parâmetros nos parece gerar soluções impróprias, visto que cada local responderá melhor a algumas questões do que a outras. Contudo, é preciso marcar, também, que, sejam quais forem os propósitos das discussões sobre o papel destes profissionais nos ambientes escolares, devem ser considerados os elementos apontados, visto que são elementos constitutivos de suas alteridades.

E, no âmbito mais particular, a preocupação com formação, profissionalização e politização dos TILS, o que se constituiu o foco da nossa pesquisa, deve ser perseguida constantemente, não apenas numa dimensão individual, mas coletiva, considerando o entrelaçamento e atravessamentos dos aspectos políticos, ideológicos, filosóficos, que os constituem no conjunto das suas identidades profissionais.

Ser TILS em ambientes educacionais, que exigem relações contínuas e cotidianas, gera, inescapavelmente, vínculos que têm em si elementos de outras naturezas, que não são somente as técnicas e conhecimentos tradutórios, estão relacionadas a questões de pertencimento às comunidades surda e de ouvintes – a serem proporcionadas uns aos outros – entre TILS e alunos surdos.

Logo, o nível de intimidade e cumplicidade a ser compartilhado nas relações em curso é muito forte, o que não significa que isto seja facilitador, tão pouco que não se deva manter certa distância, para dar espaço, inclusive, às questões éticas e técnicas do processo. E, quando nos preocupamos com a (não) formação e a profissionalização destes sujeitos, incluímos no amálgama de suas necessidades propostas de formação que considerem, também, como partes necessárias as suas proposições, pensar o sujeito numa perspectiva alteritária.

Nesse sentido, as realidades observadas na pesquisa, nossa atuação como pesquisadora e profissional que atua nestes processos e a literatura especializada têm nos apontado que os TILS devem ter uma formação sólida e que dê subsídios para lidarem com as complexidades próprias do cotidiano e espaços educacionais. É uma responsabilidade imensa para o TILS preparar-se e sentir-se preparado a lidar com as questões das línguas envolvidas, com os aspectos culturais e, principalmente, com as subjetividades dos sujeitos envolvidos (incluindo a sua própria subjetividade, que naturalmente não se mostra clara para eles mesmos).

É necessário, portanto, o aprofundamento permanente e contínuo no estudo das línguas, mas também a vigilância nas ações e atribuições desempenhadas, pois elas incorrem em desdobramentos de natureza relacional e ética, em questões inescapáveis de relações de poder – tanto no que se refere à informação (conhecimento é poder!), quanto no que se refere aos modos como as relações se efetivam no processo e se farão para o bem comum.

Com efeito, somos convocados a nos referir aqui ao conjunto de elementos que interveem nas realidades e nos modos de ser e atuar dos TILS, como a conquista de referentes mais claros no que tange a remuneração e condições de trabalho, conforme já exposto anteriormente.

Na legislação brasileira, por exemplo, a administração pública esteve responsável por promover a formação universitária em Letras, tanto licenciatura, quanto bacharelado (caso dos nossos sujeitos), habilitação em Libras e língua portuguesa, que formaram e formarão Tradutores-Intérpretes de Libras e Português. É importante mencionar isto, visto que, no caso dos sujeitos da pesquisa, isto pode vir a ser um ponto nevrálgico – posto que as vagas nos concursos, em sua maioria, ainda não são oferecidas, considerando as funções reais a serem exercidas, e são para docentes, ou seja, licenciados.

Outro aspecto deste elemento é que a profissionalização, mesmo estabelecida legalmente, no Decreto 5.626/05, via proposição de formação adequada, não consegue se efetivar, visto que a oferta é, ainda, muito menor do que a demanda. E, embora possamos dizer que o momento é de mudança, de adaptação e transformação das instâncias sociais para o atendimento destas novas

demandas, vimos como preocupantes algumas situações, como o fato de que, enquanto não se consolidam as propostas de formação inicial em mais ampla escala, as ofertas de cursos de *latu senso* estão se multiplicando exponencialmente, sem acompanhamento e avaliação do que está sendo oferecido e, mais preocupante ainda, geram – bem como o próprio PROLIBRAS – uma certificação de caráter permanente, que coloca seus portadores com um enorme diferencial profissional a seu favor no mercado trabalho.

Vale ressaltar que isto é preocupante sob vários pontos de vista – tanto do mercado, que absorve profissionais certificados, mas não necessariamente qualificados para atuar nas escolas, quanto dos próprios TILS, que têm buscado formação continuada, têm feito estes investimentos financeiros, com recursos pessoais – sem serem subsidiados – e terminam se sentido “lezados”, ao não conseguirem atingir seus objetivos. Ambas situações foram postas por nossos sujeitos (tanto a carência na oferta, quanto a qualidade duvidosa de alguns cursos), os quais, de algum modo, podem ser considerados mais qualificados do que a média geral que tem sido apontada nas pesquisas e publicações da área.

Neste sentido, queremos deixar, como apontamentos a pesquisas futuras, a necessidade de pensar sobre a formação de maneira profunda, comprometida e conectada aos princípios da alteridade. Que, após apresentar as dúvidas, os conflitos, as angústias e as reflexões dos sujeitos da pesquisa, este material possa servir, também, à formulação de novos e outros ideais e ideias de formação profissional para TILS, considerando que, como sujeitos, são constituídos por ela e deveriam constituí-la, no sentido de que não seja pensada e implementada como algo pronto e acabado, e que haja espaço para a discussão das relações *Eu/Outro*, como lugar de construção de subjetividades de práticas.

Principalmente, acreditamos que estes aspectos precisam, ou melhor, devem compor os currículos de formação profissional dos TILS, visto que há muito que se pensar e discutir sobre isso. Quanto mais isto se der, de maneira a favorecer os sujeitos com a possibilidade de ampliar seus horizontes e conceitos, melhores serão os resultados desta formação e os resultados do trabalho desenvolvido nas escolas – lugar onde se materializam suas práticas e vivenciam seus dilemas.

# R REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANTIA, Shirin; KREIMEYER, Kathryn H. **The role of interpreters in inclusive classrooms**. American Annals of the Deaf, vol 146, n 4. pp.355-365. 2001.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia o ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

\_\_\_\_\_. **O freudismo**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

\_\_\_\_\_. **A Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski (1929)**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 276p.1997.

\_\_\_\_\_. **Toward a Philosophy or the Act**. Austin: University of Texas Press, (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza). 1993.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2.ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.



BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **O discurso na vida e o discurso na arte**. Sobre poética sociológica. (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza). 1926.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **O segundo nascimento do humano**: um diálogo com (e entre) Vigotski e Bakhtin. Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos, v. 06,p.01-18, 2010.

BOONE, Silvana. **Fotografia, memória e tecnologia**. Conexão: Comunicação e Cultura, Caxias do Sul, v.6, n.12 ,p.13-19, jul. 2007.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid Bragagnolo; LUNA, Lúri Novaes. **Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série**. Reunião 27ª GT: 08 Formação de Professores. Caxambu/MG, 2004.

BRAIT, Beth. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 02 set. 2010.**

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei de acessibilidade, nº 10.098/2000 e a lei de libras, nº 10.426. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 22 dez. 2005.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Sinopse Educacional 2006**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 24 abr. 2002.**

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098 de 10 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a Lei de Acessibilidade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 dez. 2000.**

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-9394/96. Brasília: Diário oficial. 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.**

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: **CORDE. 1994**

CAMPOS, Geir. **O que é tradução.** São Paulo: Brasiliense, 1986

CASTRO, Ana Paula Pontes. **A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita online na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. Fazer pesquisa na abordagem historicocultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p.91-100

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 2004

COSTA, Suely Aparecida da; CRUZ, Antônio Dozinete da. **Linguagem, Ideologia e Poder: o desvelamento das marcas culturais no filme Náufrago.** Espaço Plural (Unioeste), v. 1, p.11-14, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, n. 116, pp.245-262, julho 2002. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 3629-3639 3638. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em: agosto/2011

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto ,

v. 5, n. 3, dez. 1997 . Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1997000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 15 jun. 2013.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e Pespontos**. Veredas - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2,p.95-111, jan./dez. 2003

DORZIAT, Ana. **O Outro da Educação: Pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1. 96p

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Do oral ao escrito: implicações e complicações na transcrição de narrativas orais**. Outros Tempos (UEMA. Online), São Luís(MA),p.156-167, 2005.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação**. In: Carlos Skliar. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. 3 ed.Porto Alegre: Mediação, 2009, v.2,p.59-81.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Aquisição do português por surdos sob uma perspectiva semântico-pragmática**. In: Anais do III Congresso da SIPLE – Desafios e respostas para o ensino de português como segunda língua. Universidade de Brasília, Brasília, 2001. p.07-24

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios**. Vertentes (São João Del-Rei), v. 1,p.28-37, 2007.

\_\_\_\_\_. **A perspectiva sócio-histórica : uma visão humana da construção do conhecimento**. In: Maria Teresa de Assunção; JOBIM E

SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Org.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2003a, v. 107,p.26-38

\_\_\_\_\_. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica:** um diálogo entre paradigmas. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003b, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas: CD-ROM, 2003b. v. 1. p.1-14.

\_\_\_\_\_. **A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora da Pesquisa qualitativa.** Cad. Pesquisa , São Paulo, n. 116, Julho de 2002.

\_\_\_\_\_. **Nos Textos de Bakhtin e Vygotsky:** Um Encontro Possível. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, v. 1,p.311-330.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin e a psicologia.** In: FARACO, Carlos. Alberto et al. (Org.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p.165-187.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação:** Um Intertexto. 1a. ed. SAO PAULO: ATICA, 1994. 168 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; FEITAL, Andreia Alvim Bellotti; RAMOS, Bruna Sola; FERNANDES, Olívia Paiva. **Mini-curso:** Estratégias metodológicas na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórico-cultural. In: VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007, São João Del Rei. ABRAPEE. Campinas: Abrapee, 2007. v. 8. p.1-15.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. **No fluxo dos enunciados, um convite à contrapalavra.** In: Maria Teresa de Assunção Freitas; Bruna Sola Ramos. (Org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. 1a.ed.Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010, v. 1,p.8-12.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador, BA: UNEB, v. 16, n. 27, pp.131-142, janeiro/junho 2007. Disponível em:

<http://www.revistadafaeaba.uneb.br/anteriores/numero27.pdf>\_. Acesso em: julho/2010.

GERALDI, João Wanderlei. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos** . In: PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.19-39.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão do sujeito**. In.: GERALDI, João Wanderlei. Ancoragens – Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. P.133-146

\_\_\_\_\_. **Texto e discurso**: questões epistemológicas para a Linguística. In: Maria Flávia Figueiredo; Marina Célia Mendonça; Vera Lúcia Rodella Abriata. (Org.). Sentidos em Movimento: Identidade e argumentação. 1a ed. Franca: Editora da Unifran, 2008, v. 3,p.149-158.

\_\_\_\_\_. **Encontro na alteridade**: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: GERALDI, João Wanderlei; FICHTNER, B.; BENITES, M.. Transgressões convergentes - Vigotski, Bakhtin e Bateson. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguística**: que é língua? In: XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005. p.78-79.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago, 2004. 210p.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, o encontro que não houve**. In: ALMEIDA, N. S. Leitura: um cons/certo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GESSER, Audrei. **Tradução e Interpretação da Libras II**. Curso de licenciatura em Letras Libras. Florianópolis: UFSC, 2011

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP.2010

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997

\_\_\_\_\_. **Cultural identity and diaspora**. In Rutherford, Jonathan (org.), *Identity - Community, Culture, Difference*, London: Lawrence & Wishart, 222-237. 1990.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, Dec. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 junho 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>.

KELMAN, Celeste Azulay. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. Informativo Técnico Científico Espaço INES. Rio de Janeiro, julho-dezembro, n.24, p 25-30, 2005.

KELMAN, Celeste. Azulay.; TUXI dos Santos, P. **Intérprete educacional ou professor?** A atuação profissional do intérprete de língua de sinais no ensino de Ciências. In: Paulo Salles; Ricardo Gauche. (Org.). *Educação Científica, Inclusão Social e Acessibilidade* (no prelo). Goiania: Cãnone, 2011, v. ,p.79-104.

KRAMER, Sônia. Professoras de Educação Infantil e Mudança: Reflexões a Partir de Bakhtin **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v 34, n. 122, agosto de 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em 15 de junho de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200011>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **O Intérprete de língua Brasileira de Sinais (ILS)**. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.) . *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 1a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. v. 1. 391p . p.247 - 288

\_\_\_\_\_. **Intérprete de LIBRAS**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1. 95p LACERDA,

Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 46, Sept. 1998 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 14 junho 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007> .

\_\_\_\_\_. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.** Cadernos de Educação (UFPEl), v. 36,p.133-153, 2010.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009a. v. 1. 95p

\_\_\_\_\_. **A Inclusão Escolar Bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental:** princípios, breve histórico e perspectivas. In: Ana Claudia Balieiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. (Org.). UMA ESCOLA DUAS LÍNGUAS: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2009b, v. 1,p.11-32.

\_\_\_\_\_. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13,p.257-280, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Relatório Científico Final apresentado à FAPESP. Proc. 00443-3/05. 2007b

\_\_\_\_\_. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n.69,p.163-184, 2006.

\_\_\_\_\_. **A escola inclusiva para surdos:** a situação singular do intérprete de língua de sinais. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, v. 5, n.3,p.353-367, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula.** Roma: Relatório Científico de Pós-doutorado apresentado à FAPESP. Proc 01/10256-5. 2003, (153f).

\_\_\_\_\_. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades.** In: LODI, A C B e outros (orgs) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.120- 128.

\_\_\_\_\_. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e GÖES, Maria Cecília Rafael de (orgs) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000,p.51-84.

LACERDA , Cristina Broglia Feitosa; BERNARDINO, Bruna. Mendes. **Atuação do Intérprete de Língua de Sinais no contexto da Escola Inclusiva Bilíngue:** focalizando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. In: Ana Claudia Balieiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.. (Org.). *UMA ESCOLA DUAS LÍNGUAS: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, v. 1,p.65-80.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17,p.481-496, 2011.

LACERDA , Cristina Broglia Feitosa; POLETTI, Juliana Esteves. **A escola inclusiva para surdos:** a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: Osmar Fávero; Windyz Ferreira; Timothy Ireland; D. B.. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. 1ed.Brasília: Unesco/ANPED, 2009, v. 1,p.159-176.

LACERDA, Cristina. Broglia. Feitosa; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: buscando respeitar sua condição linguística e suas necessidades educacionais.** *Relatório de Pesquisa: Prot. 338/03. Fundo de Apoio a Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (FAP-UNIMEP)*, 2006. (96f)

LEITE, César. Donizetti Pereira. **Labirinto:** infância, linguagem e escola. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2007.



LIBÂNEO, José. Carlos.; PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68,p.239-277, dez. 1999.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plurilingüismo e surdez**: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 31, n.3,p.409-424, 2005.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Pacheco; CAMPOS, Sandra Leite de Campos. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana. Cláudia Balieiro. et al. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de **Uma escola, duas línguas**: Escola Inclusiva Bilíngüe. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1. 160p .

LOPES, Maura. Corcini.; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **Inclusão de alunos surdos na escola regular**. Pelotas, 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/03.pdf> . Acesso em: 8 jan. 2013.

LUCAS, Regiane. **Nada sobre nós, sem nós**. REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, n. 44, jul/ago. 2011

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise ; CAMILO, Camila Righi Medeiros. **Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos**. In: XXXI Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu(MG). Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu (MG): ANPEd, 2008. p.1-15.

MARCUSCHI, L. A.. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **Inclusão**: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, Cínara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). A educação e a inclusão na contemporaneidade. Roraima: UFRR, 2008. p.109 – 139.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MIOTELLO, Valdemir. ; PIMENTA, Dionísio Silva . Falando de identidade pelo lado do avesso: a alteridade como eixo. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso - GEGe. (Org.). Pensares Bakhtinianos - escritos impertinentes. 1ª ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010, v. ,p.285-299.

MIOTELLO, Valdemir. **Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin**. In: Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.19-39.

\_\_\_\_\_. **Discurso da Ética e a Ética do Discurso**. 1. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2011. v. 300. 96p

\_\_\_\_\_. **Ideologia**. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, pp.167-176.

\_\_\_\_\_. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas: o discurso neoliberal e seus confrontos**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: [s. n.], 2001.

MOLON, Susana Inês. **Nas tramas conceituais da abordagem sócio-histórica e da perspectiva histórico-cultural, o drama da constituição do sujeito e da subjetividade**. Texto apresentado no III Seminário do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, de 13 a 17 de outubro, 2009.

NICOLOSO, Silvana. **Uma investigação sobre marcas de gênero na interpretação da Língua de Sinais Brasileira**. 210f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

PARDO, José. Luis. **El Sujeto Inevitable**. In: Cruz, Manuel (Org.) *Tiempo De Subjetividad*. Barcelona: Paidós. 1996,p.133-154.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vygotsky**: implicações para a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga et. al. (Org.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Edu, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O social, e o cultural na obra de Vigotski**. *Educ. Soc. Campinas*, v 21, n. 71 de Julho de 2000b.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano** – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005, 303 p.

PIRES, Cleidi Lovatto; NOBRE, Maria Alzira. **Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais**. In THOMA, Adriana Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.160-188.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a

\_\_\_\_\_. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo**. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

\_\_\_\_\_. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. (Trad. Valdemir Miotello) São Paulo: Contexto, 2008.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica; linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Bruna. Solia.; SCHAPPER, Ilka. **(Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural**. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção, RAMOS, Bruna Solia. (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p.25-36.

RANGEL, Adriane. de Castro Menezes ;CHAMON, Edna Maria Querido. de Oliveira. **Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente**. *Educação em Revista (UFMG. Impresso)*, v. 27, p.209-236, 2011.

- RANGEL, Adriane. de Castro Menezes. **Políticas Públicas de Formação: um estudo sobre formação e saberes docentes no Estado do Pará.** 314f. Dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional. Universidade de Taubaté. Taubaté. 2008.
- RIBEIRO, Luis. Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin.** Revista Brasil de Literatura (Rio de Janeiro), v. Único,p. sem número-s/n, 2007.
- ROSA, Andrea. da Silva. **Tradutor ou Professor?** Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n. 8,p.75-95, 2006.
- SÁ, Nídia. Regina. Limeira de. **O discurso surdo: a escuta dos sinais.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.169- 192.
- SACRÍSTAN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto, 1995. p.63-92.
- SANTOS, Elzicleia Tavares. **Tracejando a “andança investigativa”: o que trago no alforje para compreender a aprendizagem do adulto no campo das tecnologias digitais?.** In: Maria Teresa de Assunção Freitas; Bruna Sola Ramos. (Org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultursl: metodologias em construção. 1ª ed.Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, v. ,p.123-140.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no trabalho.** Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Anais. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 1999,p.85-92.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa.**– Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- SIEMS - MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de educação inclusiva.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.Juiz de Fora, Minas Gerais. 2008.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade na Educação Bilíngüe para Surdos – Interfaces entre pedagogia e linguística**. In Skliar, Carlos. A localização política da Educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre-RS. Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005a. p.5-6.

\_\_\_\_\_. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos. A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005b

\_\_\_\_\_. **A Invenção e a Exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade** – Porto Alegre: Educação & realidade, UFRGS, V.24, n.2, jul/ dez 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes, 50 (1), 2000,p.26-40.

SOBRAL, Adail. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. 1. ed. São Paulo: SBS Editora, 2008. v. 1. 143p .

\_\_\_\_\_. **Ato, atividade e evento**. In Beth Brait (Org.), Bakhtin: conceitos-chave (p.11-36). São Paulo: Contexto. 2005.

\_\_\_\_\_. **Posfácio**. In: Ivone Benedetti; Adail Sobral. (Org.). CONVERSAS COM TRADUTORES. 1ed.SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2003, v. 1,p.201-214

SOUZA, Janine Fontes de; MOTA, Kátia Maria Santos. **O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 12, n. 36, Dec. 2007 . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300009&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 15 junho 2013.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300009> .

STROBEL, Karin Lilian. **Garantias Escolas bilíngues para surdos: longo caminho de lutas**. Revista da FENEIS, n°43,p.22-23, 2011

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARTUCI, Dulcéria. **Inclusão escolar do surdo: seus efeitos sobre a participação social e a construção da identidade**. II Seminário Internacional Educação Intercultural Gênero e Movimentos Sociais, Florianópolis-SC, 2003.

TESKE, Ottmar. **Surdos: um debate sobre letramento e minorias**. In: LODI, A. C.B.; MELO, A. D. B; FERNANDES, E. (OrgS.) . Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. 1a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.25-48..

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro:Zahar, 1981.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006. p.129-148.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas, tomo 5 Habana, Pueblo y Educación. 1989.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Atividade, significação e Constituição fazer Sujeito: Considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural** Psicol. estud. Maringá, v.9, n. 1, abril de 2004.

ZAMPIERI, Marinês Amália. **Construção da relação pedagógica entre o professor ouvinte e o aluno surdo**. In: II Congresso Brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - Construindo o Conhecimento, 2005, São Carlos/SP. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - Programa de Pós

Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2005a. p.1-402.

\_\_\_\_\_. **Professor ouvinte e aluno surdo: constituição da relação pedagógica na sala de aula, que conta com intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).** In: V Simpósio de Dissertações e Teses - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIMEP, 2005, Piracicaba/SP. Anais do V Simpósio de Dissertações e Teses. Piracicaba/SP: Gráfica - Universidade Metodista de Piracicaba, 2005b. p.03-173.

**ANEXOS**





## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

<http://www.propq.ufscar.br>

### Parecer Nº. 407/2010

CAAE: 3203.0.000.135-10

**Título do projeto:** EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILINGUE: implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no ensino fundamental

**Pesquisadores (as):** CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA, LARA FERREIRA DOS SANTOS, CRISTIANE SATIKO KOTAKI, ADRIANE DE CASTRO MENEZES SALES, ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI

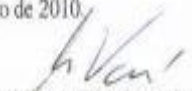
#### Conclusão

As pendências apontadas no Parecer nº. 337/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

#### Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.

São Carlos, 17 de novembro de 2010.

  
Prof. Dr. Daniel Vendruscolo  
Coordenador do CEP/UFSCar

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – INTÉRPRETES

A pesquisa, “**DIÁLOGOS COM TRADUTORES-INTÉRPRETES DE LINGUA DE SINAIS**”, pretende aprofundar o estudo do atendimento oferecido aos sujeitos surdos na perspectiva da abordagem bilíngue, que considera a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua fundamental para o desenvolvimento destes sujeitos, focalizando a atuação do Intérprete Educacional no contexto da educação básica. **Temos como objetivo compreender o que pensam os TILS sobre os conhecimentos e práticas profissionais e quais os fatores de maior significação à sua atuação no ensino.** Quanto aos resultados obtidos, serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa e que no trabalho não constarão nomes ou quaisquer outros dados referentes à sua pessoa ou que possam identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Ainda que, não haja riscos previstos, diante da possibilidade de qualquer participante sentir-se ofendido ou exposto frente aos dados e/ou procedimentos de coleta, é possível solicitar a exclusão de seus dados e observações referentes à sua pessoa, em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer problema ou implicações para si mesmo.

Os encontros e entrevistas terão como foco, questões diretamente relacionadas à sua prática e conhecimentos profissionais, e serão realizadas em horários e circunstâncias previamente combinadas, sem que gere problemas às suas atividades cotidianas. E caso sinta necessidade de novos esclarecimentos, basta solicitar, pois é fundamental que esteja seguro e confortável ao longo do processo e diante dos objetivos da pesquisa.

Agradecemos e enfatizamos que sua participação contribui para a formação e para a construção de um conhecimento atual nesta área.

*Profa. Dra. Cristina B. Feitosa de Lacerda*

Orientadora da Pesquisa

*Profa. Ma. Adriane M. de Castro Menezes*

Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada à Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Tendo ciência das informações contidas neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, eu \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade - N<sup>o</sup> \_\_\_\_\_ Intérprete Educacional, atuando na Escola \_\_\_\_\_, autorizo a utilização, nesta pesquisa, dos dados por mim fornecidos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012  
Local / Mês / Ano.

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO (PERFIL)

### PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Mas ( ) Fem. ( )
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Cidade/Estado onde atua: \_\_\_\_\_
5. Formação em Ensino Médio ( )
6. Curso de Graduação: Não ( ) Sim ( ) Em andamento ( )  
Qual? \_\_\_\_\_
7. Curso de Pós-Graduação: Não ( ) Sim ( ) Em andamento ( )  
Qual? \_\_\_\_\_
8. Formação em Libras (com certificação): Sim ( ) Não ( ) Em andamento ( )  
Qual? \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_
9. Possui certificação do Pró-Libras: Sim ( ) Não ( )  
Nível Médio ( ) Nível Superior ( )
10. Situação: Concursado ( ) Contratado ( ) Outros vínculos ( ) Qual? \_\_\_\_\_
11. Qual o seu cargo/vínculo? \_\_\_\_\_
12. Tempo de experiência como intérprete: \_\_\_\_\_
13. Tem experiência em que níveis de ensino?  
( ) Ens. Fundamental I ( ) Ens. Fundamental II  
( ) Ens. Médio ( ) Ens. Superior
14. Qual a sua Carga Horária de Trabalho atual? \_\_\_\_\_
15. Faixa Salarial: \_\_\_\_\_
16. A faixa salarial é equivalente a do professor de ensino fundamental II:  
Sim ( ) Não ( ) \* ( ) Inferior ( ) Superior

### Sobre o(s) locais de trabalho – sala(s) de aula em que atua neste momento

1. Série: \_\_\_\_\_ Nível: Fundamental II
2. Número de alunos surdos: \_\_\_\_\_
3. Número de alunos ouvintes: \_\_\_\_\_
4. Faixa etária dos alunos: \_\_\_\_\_(S)\_\_\_\_\_ (O)

Data: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE 3 - PERGUNTAS ENTREVISTA

#### INFORMAÇÕES PRELIMINARES

1. Como você escolheu ou se tornou intérprete. (história e formação)?
2. Como você se tornou intérprete... a tua trajetória... (experiências profissionais)
3. O que é “ser intérprete” para você?
4. Considerando os diferentes usos e compreensões, vistas hoje, dos termos tradução e interpretação – para você, a que se refere a “tradução” e a “interpretação”? são a mesma coisa? Porque?
5. O seu vínculo é \_\_\_\_\_. Na rede você é chamado de \_\_\_\_\_, vc acha que teria uma nomenclatura mais adequada? Como vê isso?

#### QUESTÕES DISPARADORAS

Eu gostaria que vc me falasse sobre a sua prática (tudo o que vc faz...) e quais os conhecimentos que você entende como necessários para fazer bem o que faz...

Dentro desse universo de coisas que envolvem a sua atuação, quais elementos você destacaria como mais significativos?

É comum pensarmos sobre aquilo que fazemos (tanto pessoais quanto profissionais)... Quando vc reflete sobre o seu trabalho, você pensa de maneira mais “solitária” (em diálogo com vc mesmo) ou numa perspectiva de troca com pares/coletivas?

Você tem formação em nível superior (curso\_\_\_\_\_)... isso trouxe alguma contribuição para a sua prática?

Fala espontânea sobre aspectos que envolvem a educação de alunos surdos, o seu trabalho. Pode escolher algo que já foi explorado ou não e que têm grande importância pra vc...