

TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EDUCACIONAL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO

TRANSLATOR AND LANGUAGE INTERPRETER EDUCATIONAL SIGNS: THE CHALLENGES OF TRAINING



Vanessa Regina de Oliveira MARTINSⁱ (FAPESP)
Doutora em Educação (UNICAMP)
Professora do Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos, São Paulo, Brasil
vanymartins@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo traçar meu percurso de pesquisa na área da interpretação em contexto de ensino para afirmar a ação pedagógica do tradutor e intérprete de língua de sinais educacional (TILSE), bem como, marcar os desafios atuais de formação destes profissionais uma vez que lidam com contextos complexos que envolvem a relação de aprendizagem de sujeitos surdos no cotidiano escolar. Pretende também apresentar as interações necessárias do intérprete educacional ao fazer a mediação entre conhecimentos e sujeitos (professores, alunos ouvintes e alunos surdos). Tais aspectos percorrem um novo olhar sobre a ação ética destes profissionais tomadas a partir dos estudos da filosofia da diferença, mais especificamente, em Michel Foucault, e suas contribuições às questões que envolvem a relação entre subjetividade e verdade.

Palavras-Chave: Intérprete educacional. Libras. Surdez.

Abstract: This article aims to outline my search path in the field of interpretation in the context of teaching and affirming the concept of pedagogical action to the translator and interpreter of language signs educational (TILSE), and mark the current challenges of the training of these professionals, time dealing with complex contexts involving the relationship of learning of the deaf in the school routine, and the interactions needed to mediate between knowledge and people (teachers, students and deaf students listeners). These aspects go a new look at the ethical action of these professionals taken from the philosophy of difference studies, more specifically, in Michel Foucault, and their contributions to the issues surrounding the subjectivity and truth.

Keywords: Educational Interpreter. Libras. Deafness.

1. Introdução ao tema: uma revisão de pesquisa

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Carlos Drummond de Andrade

O presente trabalho traz uma reflexão sobre a atividade de tradução e interpretação em língua brasileira de sinais (Libras) presente no contexto escolar em que se têm alunos surdos incluídos. Aponto tradução e interpretação como atividades distintas sendo

elas praticadas em momentos também distintos no interior da escolaⁱⁱ. Para este estudo faço um breve levantamento da minha trajetória como pesquisadora nesta área e as mudanças discursivas e de saber que fui construindo neste percurso (da graduação ao doutorado), para aqui, problematizar o que se pensa atualmente sobre a tarefa de intérpretes educacionais e como isso reverbera na formação oferecida. Este trajeto mostra as reviravoltas na reflexão por mim realizadas, no que se refere à atividade de intérpretes em salas de aula, como atualmente concebo tal tarefa, e conseqüentemente, sugestões de possíveis desdobramentos para a formação acadêmica deste público.

A questão ponto que me colocava a pensar inicialmente sobre a interpretação em contexto escolar era: qual o papel do intérprete de língua de sinais em sala de aula? Como fugir da armadilha de se colocar no lugar do professor? (MARTINS, 2004). Na pesquisa de trabalho de conclusão de curso, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) em 2004, com as entrevistas realizadas com alguns professores previamente selecionados, notei a dificuldade de acolhida do aluno surdo pelo professor regente, geradas pela falta de conhecimento da língua de sinais e, com isso, a tomada de posição do intérprete, neste espaço, atuando “no suposto lugar do professor”. Tal atitude para mim era um problema de entendimento de papel e conseqüências da falta de formação específica – ou melhor, falta de formação total, pois não se tinha cursos universitários, nem em pós-graduação na época da investigação. O acolhimento ou a total “proteção assistencial” do intérprete ao surdo, a meu ver, no momento da pesquisa, reforçava e até conduzia ao distanciamento do professor (MARTINS, 2004). Todavia, para amenizar tal problemática, ambos deveriam trabalhar em parceria, já que se estabelecia uma relação triangular entre professor-conhecimento-aluno surdo, mediada pelo intérprete. Uma vez que o estudante surdo era aluno daquele professor, deveria receber instruções por ele, e não pelo intérprete (MARTINS, 2004).

Algumas considerações mudaram para mim e no mestrado a questão ficou mais acentuada, atrelada à experiência que vivenciava como intérprete em diversos contextos escolares (do fundamental ao superior), e os estudos desenvolvidos no trânsito e entrelaçamento entre filosofia e psicanálise. Notava que outras questões se impunham no cotidiano para além do reconhecimento em si do papel que o profissional intérprete deveria assumir. Então, a pesquisa direcionou-se aos paradoxos impostos pela inclusão e com eles as ciladas criadas que intervêm diretamente na atuação do intérprete de língua de sinais (MARTINS, 2008). A questão de assumir um lugar vago, o da “ensinagem” do aluno surdo, se faz presente na atuação do intérprete por uma relação afetiva que, ligando surdos e intérpretes, pela afinidade linguística,

MARTINS. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação *Belas Infâncias*, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016.

os alçam nessa relação afetivo-pedagógica; questão posta pela “inclusão” e não construída por uma má postura do intérprete ou até do professor. Ao assumir que a inclusão promove uma relação triangular na comunicação e no ensino, há sempre o direcionamento do diálogo de modo dual, no percurso interacional, direcionado de um vértice a outro: ora em um lado do triângulo, entre professor e intérprete, intérprete e surdo, e algumas vezes, entre professor e surdo, quando este se aventura a relacionar-se diretamente sem a mediação do intérprete – sendo pouquíssimos professores que extravasam o medo do desconhecido. Assim, tal relação afetiva, e de desejo, dificilmente será estabelecida com o professor, exatamente pela barreira linguística: o não conhecimento da Libras. A ação docente perpassa pela linguagem, pelo olhar, e quebrar isso é desalinhar as amarras construídas para a aprendizagem (MARTINS, 2008). O que fazer diante disso? Como pensar a formação de intérpretes de língua de sinais que atuam no espaço escolar e articular com as tarefas pedagógicas que se fazem presentes? Foi então que me decidi aventurar na reflexão da complexa relação de aprendizagem presente neste contexto inclusivo e que por ora não podemos escapar de pensar. Ao fazer isso cavei mais ainda e, então, defendi a tese de que em espaço educacional, qualquer que seja ele, haverá uma convocação pedagógica direcionada para o intérprete de língua de sinais. Isso pela hipótese de que o único sujeito que aprende na escola por processo interpretativo (com um sujeito outro que não o professor regente) é o aluno surdo. A aprendizagem, sendo mediada por alguém, requer conhecimento e parceria no uso do código linguístico. E é o intérprete que cotidianamente vai construindo um saber sobre o aluno, media conhecimento, e interpreta sim a fala/ensino do professor regente, no entanto, inevitavelmente conhece mais o aluno que o professor, partilha de suas angústias, e sim, precisa estabelecer parceria com os docentes – não dá para ser um trabalho isolado. De todo modo, isso não pode ser negado: o fato de em contexto educacional, as relações de aprendizagens perpassarem também o corpo do intérprete (MARTINS, 2013), ferindo a tão desejada neutralidade do sujeito, e mais ainda, uma ação que deve se deslocar do discurso instrumental dado a atividade interpretativa.

149

Na tese construo o conceito da posição-mestre, baseada nos estudos de Michel Foucault (2010), para tencionar primeiramente aquilo que construí na pesquisa do término da graduação, o “papel”, deslocando para “função”. Tratou-se de uma pesquisa teórica qualitativa de cunho filosófica. Papel é da ordem da prescrição e do ordenamento, tendo limites bem demarcados, já a função é ativada pela relação com o outro e pode ser transitória. Atuo em uma função dependendo do contexto: de ser mãe, de ser docente, de ser pesquisadora, de interpretar na mestría. O intérprete, portanto, funciona como agente pedagógico na medida em que o surdo

o convoca para este lugar. E a convocação se faz pela resistência ao ensino homogêneo. Ao assumir uma posição-mestre, que pode ser de três formas distintas, transmissiva, assistencial ou ativa, o intérprete se filia ao surdo na busca de uma aprendizagem outra, que parte do pressuposto da diferença surda (MARTINS, 2013). Todavia, há tensões a serem destacadas e que serão melhores desdobradas no texto, inclusive as distinções de atividades tradutórias, e interpretativas, por isso a nomenclatura TILSE (tradutor e intérprete de língua de sinais educacional) usada por mim, na qual se vê funcionar, no caso da interpretação, mais a posição-mestre, o agir para o enlace com o outro nos (des)caminhos da aprendizagem, que na tradução propriamente dita. Portanto, esta minha retomada histórica percorrendo a trajetória que trilhei tem como objetivo principal para este artigo repensar a formação dos intérpretes, que embora bacharéis, pela formação proposta atualmente, lidarão/lidamⁱⁱⁱ com situações de ensino^{iv} (MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Lembrando Drummond na epígrafe, “no meio do caminho tinha uma pedra”, parafraseando, “na educação de surdos tem a inclusão”, e com isso posto, que recriações serão necessárias para que a vida surda se mantenha presente sem ser pela norma ouvinte? Afirmamos que algumas parcerias e rupturas estão sendo feitas por intérpretes e surdos nas escolas na tentativa de percorrer a lógica da diferença e não a da mesmidade. O que requer luta e envolvimento militante.

2. Percurso histórico do TILSE e desafios atuais

Para iniciar esta parte do texto que trará uma conversa sobre os desafios atuais na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais educacionais (TILSE) faz-se necessário primeiramente apresentar uma justificativa para a nomenclatura usada aqui (TILSE), para posteriormente traçar um breve percurso histórico de atuação dos intérpretes de língua de sinais, de modo geral, e relatar a significativa proporção de intérpretes que atuam no campo da educação (MARTINS, 2009). A razão pelo uso TILSE para tradutores e intérprete de língua de sinais educacional tem como objetivo marcar o campo específico de atuação, a saber, na educação; e que esse espaço o diferencia de outros contextos de interpretação, tais como, a comunitária e ou conferência. A marca da tradução na sigla aponta um movimento histórico do grupo de intérpretes na área de Libras ao filiar-se aos Estudos da Tradução e, então, balizar as distinções de tais atividades (VASCONCELOS, 2010). Neste caso, sabe-se que a atividade interpretativa está absorvida dentro dos Estudos da Tradução, porém a ação em cada situação é distinta. O trabalho do intérprete envolve escolhas rápidas, pois a interpretação ocorre “ao vivo”, não havendo tempo para refacção do enunciado posto, espera-se uma agilidade deste

profissional para as escolhas lexicais durante a atividade; já na tradução a atividade ocorre com tempo para estudo do texto a ser reconfigurado em outra língua. Há recursividade e há um produto final a ser entregue, sendo assim, há registros (QUADROS, 2004). Sobre a distinção entre tradução e interpretação de línguas de sinais Quadros (2004) apresenta a seguinte posição, a de que a tradução da língua de sinais para outra língua perpassará o registro escrito:

[...] poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais (QUADROS, 2004, p. 9).

Dada às especificidades, da tradução mediada pela escrita e da interpretação envolver línguas faladas, arrisco completar a isso a recursividade presente na tradução, e apresentada anteriormente, envolvendo algum registro, podendo ser vídeos, no caso da materialidade da língua de sinais que é de modalidade visuo-gestual. Distinto da interpretação, a tradução não ocorre na instantaneidade da ação entre interlocutores, embora, conforme Pagura (2003) as duas atuações interliguem-se ao conduzir um discurso de uma dada língua à outra, transpondo barreiras linguísticas. Nota-se, no entanto, que no espaço escolar há a atuação nas duas modalidades: interpretação e tradução. O cotidiano da sala de aula é permeado mais pela ação interpretativa, pois há a instantaneidade presente nas falas dos sujeitos a qual pede a transposição de discursos de uma língua para outra. Todavia, em avaliações o TILSE poderá atuar como tradutor, bem como em produções de materiais didáticos, e em tantos outros momentos que podem ser necessários e que solicitam produtos finais versados de uma língua para outra, com tempo apropriado para a sua produção. Portanto, apresentar a presença de tradução na escola é algo que deve ser apontado, pois, quase sempre se destaca apenas a tarefa interpretativa e seus desafios no contexto educacional. Por ora, neste texto tratarei especificamente da interpretação, mas uso a nomenclatura TILSE de modo político, para reforçar que na escola os intérpretes também atuam como tradutores. Foco na interpretação, pois é nesta atividade que penso centrar-se a ação da *mestria*, por ser esta tarefa dependente da relação direta com o aluno surdo, e por assim ser instaura determinadas necessidade de atuação, como mencionado anteriormente, pela convocação docente dirigida ao intérprete, ou seja, pela convocação posta pelo surdo, imposto pelo contexto inclusivo, com isso, há uma interação

pedagógica presente nas variadas salas de aula com intérpretes educacionais (MARTINS, 2013)^v.

O tema anunciado, do TILSE, é relevante pela crescente proposta de formação em nível de graduação, com a abertura dos cursos em Letras Libras/Bacharelado, proposto pelas universidades federais, como resposta aos incentivos públicos de verbas governamentais, e frente a essa nova realidade, há a necessidade de ajustes e reflexões sobre o currículo desenhado nas diferentes instituições de ensino superior (IES) no Brasil (MARTINS & NASCIMENTO, 2015). Como aponta Lima (2006) a interpretação em contexto educacional inicia-se sem uma formação prévia e com isso várias consequências são percebidas, como o não domínio da língua de sinais, pouco ou nenhum conhecimento das questões pedagógicas que envolvem alunos surdos, e tudo isso pode levar a uma atividade que, em última instância, prejudica o aluno surdo. “Há poucos cursos de formação de intérpretes no país e nenhum específicos para intérpretes educacionais” (LIMA, 2006, p.38). Diante dessa realidade, Lima (2006) afirma que a falta de orientação, e a complexidade de interpretação neste contexto, levam a ações desajustadas e contraditórias, tendo distintas representações, sobre as muitas identidades assumidas em sala de aula – conforme analisa a autora nas relações de interpretação no ensino superior. Vale ressaltar que até o momento da pesquisa em 2006 ainda não se tinham cursos de graduação para intérpretes de Libras, tendo o primeiro curso em 2008 promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC). Tuxi (2009) afirma a crescente atuação de intérpretes em variados espaços, mas “a área mais requisitada atualmente, entretanto, é a realizada em espaços educacionais” (p.15). Todos estes fatores são relevantes, a saber, a complexidade de atuação no contexto de ensino, mas cabe aqui conceitualizar o modo de “visada” conceitual assumido sobre a prática do TILSE, neste trabalho. Para isso afirmo ser a atuação do intérprete na educação inclusiva, fundada numa perspectiva de ação pedagógica, numa atividade educadora^{vi}, conforme descrita na introdução que apresento o percurso que me levou a esse saber. Nesse ponto quando tomamos a educação para além do âmbito do “‘formar para’ e passa a significar uma transformação de si mesmo” (CARVALHO, 2014, p. 107 – grifo da autora) a interpretação passa a compor também um ato criativo e transformador. Evidente que temos inúmeros problemas correlatos à própria inclusão, mas tomar a atividade do intérprete como algo instrumental, além de não ajudar nas questões educacionais de surdos, mascara a subjetividade do profissional que atua em sala de aula. Não se nega, com isso, o problema da inclusão, como sendo da ordem da educação pela homogeneidade, nem a importância dos movimentos surdos para a manutenção e promoção de escolas de surdos, ocorre que diante da situação atual onde

o ensino de surdos tem sido mediado por intérpretes, diante das propostas inclusivas, como prosseguir e auxiliar esse cenário?^{vii} Que tipo de formação é necessária para intérpretes que atuarão e atuam em contexto de ensino? – esperemos que a presença do tradutor e intérprete de língua de sinais educacional aconteça apenas a partir do ensino fundamental II para frente, conforme política instaurada pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Sobre estas questões traçaremos algumas possíveis respostas. Por ora é interessante olhar o percurso do TILSE para entender a dinâmica atual e os alinhavos necessários na sua formação.

A atuação de tradutores e intérpretes de língua de sinais iniciou-se, no Brasil, em contextos familiares e religiosos (ROSA, 2003, 2005; SANTOS, 2005; SILVA, 2010; ASSIS SILVA, 2012; ALBRES, 2015). A interpretação passa a ser ocupada por parentes próximos e filhos de surdos (TUXI, 2009). Na década de 80 narram-se os primeiros registros históricos de sua atuação, feita primeiramente de modo assistencial, efetivada por familiares, e pessoas envolvidas em ministérios eclesiásticos (QUADROS, 2004). Em decorrência a isso, “[...] no ano de 1989 surgiu o primeiro curso de Libras no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, na época sem a legalização da língua e sem apoio das esferas governamentais” (SANTOS, 2012, p. 4). Foi por meio de lutas dos movimentos políticos surdos, como a própria parceria da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, e por meio às pesquisas na área da educação e linguística da língua brasileira de sinais (Libras), iniciada neste mesmo período, que a regulamentação da atividade do intérprete se deu enquanto profissão, todavia isso aconteceu apenas em 2010, através da Lei Federal 12.319/2010 (BRASIL, 2010). No artigo 7º desta lei, há a afirmação de que “o intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura surda” (BRASIL, 2010). Evidente que outras leis foram precursoras desta anunciada, e atribui-se como a maior conquista para este novo traçado, no que se refere à necessidade de formação e a ampliação da prática interpretativa, a lei 10.436/2002 regulamentada pelo decreto 5.626/05, pois ao reconhecer a Libras como meio de comunicação e expressão, sugere formas de acessibilidade inclusiva para as pessoas surdas, dentre elas a presença de intérpretes nos mais variados espaços sociais, e principalmente no âmbito educacional. Santos (2012) realizou um estudo histórico do período de 1980 a 2010 sobre o tradutor/intérprete de Libras e afirma que a aparição do intérprete de língua de sinais no âmbito escolar deu-se no momento em que se lutava por uma educação inclusiva, e se cunhava outra visão da surdez, não olhada por um viés clínico, como defendia o oralismo, mas na marca da diferença linguística e cultural (SANTOS 2012; LOPES, 2007; MARTINS, 2008, 2013).

O relato dos autores mostra que o profissional intérprete de língua sinalizada, no Brasil, é um ser que rompeu com concepções que perduravam há mais de um século. De acordo com Sacks (1998), desde o Congresso de Milão, realizado na Itália, no dia 11 de setembro de 1880, fora proibido o uso e o ensino de língua de sinais em vários países. Estas concepções de educação são imaginários religiosos que irão avançar no tempo e cair por terra em muitos países da América Latina em fins da década de 1980 e primeira metade da década de 1990 (SANTOS, 2012, p.4).

154

Esse ponto de partida é crucial para avançarmos, pois foi a emergência ou aparição da surdez como diferença linguística e os avanços nos estudos na área da Libras que impulsionam a presença do intérprete em variados contextos, entre eles a escola. Numa proposta oralista, o intérprete de língua de sinais, não era convocado, uma vez que se propunha um ensino pela reparação, portanto, pela oralidade. Quando se acredita ou se credita à língua de sinais, como língua de fato, é que se passa a entender, ou melhor, é que se pode questionar a necessidade de aulas proferidas por essa língua. A escola inclusiva resistiu muito a entrada do intérprete, e hoje resiste às chamadas salas língua de instrução Libras. Esse é outro tema, não menos importante, mas que ficará para outro momento. Albres (2015) apresenta uma análise sobre as políticas e as práticas de intérpretes educacionais. Relata, por meio de 30 documentos legais analisados, haver um delineamento prescritivo para a ação do intérprete educacional e que tangencia uma atividade meramente instrumental. Ao instrumentalizar a atividade interpretativa, anunciado em tais documentos investigados, descreve ou prevê o intérprete como “ajuste necessário”, ou seja, a ele é dirigido o acerto ou concerto da “não audição do surdo”. Essa premissa instrumental e de ajuste é constatada pela prescrição dirigida ao TILSE ao afirmar que “compete ao intérprete: interpretar somente” (BRASIL, 1997). O que seria “interpretar somente”? Não envolver-se na ação docente; diferenciar-se dela. Todavia, com isso imposto, não se discute a questão curricular, nem apresenta as necessidades de ajustes didáticos na versão da língua portuguesa para a língua de sinais. E mais, ao se tratar da educação básica, nos anos iniciais, não se problematiza as distinções de alfabetização entre surdos e ouvintes, o que fica parecendo é que ao interpretar os problemas educacionais teoricamente se solucionam. No entanto, para além da proposta legal, há a prática e os fazeres cotidianos ressignificados. É na luta, e na não aceitação de se fazer instrumento para o ensino, que o TILSE, por vezes, se vê obrigado a não interpretar diretamente o que foi dito pelo professor, por notar a necessidade de “andanças” por outros caminhos mais possíveis e melhores para o aluno surdo, um percurso que promove aprendizagens outras. Um ensino baseado na diferença surda.

[...] pela nossa leitura dos documentos, podemos interpretar o que é permitido ou não ao intérprete fazer. Porém, consideramos que a questão desse profissional e da inclusão de alunos surdos na escola é muito mais séria do que aquilo que esses escritos conseguem ou podem captar/expressar. Na escola o intérprete é quem conhece as especificidades linguísticas da pessoa surda, quem sabe se comunicar com o aluno surdo, quem pode colaborativamente com o professor, criar condições favorecedoras de acesso aos conteúdos curriculares aos alunos surdos (LACERDA, 2000). (ALBRES, 2015, p. 53).

Tais questionamentos colocam a seguinte questão: o que seria a ética do TILSE em sala de aula? Conforme se prevê na regulamentação da profissão pela Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010). Esse seria o ponto de partida para ressignificar a ação corretiva para a ativa. É na contramarcha aos discursos homogeneizantes, de uma educação pela igualdade, que muitos profissionais TILSE ressignificam conteúdos na Libras, filiam-se com surdos na escola. Uma ação que opera a resistência. Inúmeras vezes, em sala de aula, intérpretes me disseram, em pesquisas do cotidiano: “não consigo ver o aluno deste jeito em sala, o professor apresenta propostas que não atinge o aluno, daí como sei que o professor não entende de surdez, reformulo a proposta realizada por ele” (TILSE J, 7º ano, escola pública – pesquisa em desenvolvimento pela FAPESP, 2016). Poderíamos “julgar” a atitude deste profissional, o que não é o caso, no entanto, evidencia-se o comprometimento demonstrado com o aluno, a insatisfação, o “não-lugar” de conforto com a própria inclusão, e a ação ativa na direção de uma proposta, que sim, para o profissional parece ser o mais ético. Poderíamos aqui evidenciar inúmeras questões que estão colocadas nos cotidianos escolares quando se pensa a entrada de TILSE, apontam-se apenas três: 1) a profissão inicia sem uma formação base, indo da prática, do fazer pela e para a sobrevivência do outro em espaço sem acessibilidade comunicativa, o que conduz a diversos modos de entender o que deve ou não ser feito; 2) os resquícios de uma trajetória religiosa que ainda influencia o modo de atuação de muitos TILSE na escola, para além do contexto eclesial; 3) a escola não tem nenhuma diretriz sobre a atuação de TILSE e desconhece as questões sobre educação de surdos.

No entanto, tudo isso confere um saber colocado em funcionamento, ou seja, verdades que tentam se firmar por meio de diretrizes legais, e de saberes científicos institucionalizados sobre a atuação prática, e ao mesmo tempo, saberes colocados em funcionamento nas práticas cotidianas. Sobre este ponto, penso que os estudos de Michel Foucault (2006, 2010, 2014) poderão nos ajudar a entender os processos normativos e as constituições subjetivas de TILSE, postas nestes espaços, e com isso o desafio atual de formação de tais profissionais, que deve conduzir para a não instrumentalização dada a atividade. Repensando, no caso de atuação em

contexto de ensino, a ação pedagógica que este profissional partilhará inevitavelmente por uma simples questão: a inclusão promove a relação paradoxal entre interpretar *versus* ensinar e nesta esteira há que tratar de questões didáticas e de como atuar neste espaço que é o maior campo de atuação de profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais, conforme apontou as pesquisas apresentadas.

3. Pressupostos para repensar a atuação ética em contexto educacional: desdobramentos de pesquisas

Estar à altura desse cotidiano, segundo a minha iniciativa e o percurso metodológico, era estar abaixo de qualquer visão de topo, era lutar para manter-me pequeno o suficiente para assegurar o encontro com seus microacontecimentos, suas insignificâncias.

Aldo Victorio Filho (2007)

156

Neste tópico faço uma análise de autores balizadores para potencializar uma reflexão sobre a questão da ética de si na atividade de TILSE e os aspectos do cotidiano que tornam a sua função em acontecimento que está atrelado aos sujeitos, os quais conferem inusitadas situações e muitos encontros. Ressalto que Michel Foucault (2006, 2010, 2014), Gilles Deleuze (2010), Carvalho (2010) e Gallo (2008) formam um quarteto altamente inspirador e que mobilizam a minha escrita para este texto e ainda formam dobradiças para as articulações realizadas nas pesquisas que desenvolvi e venho desenvolvendo nesta temática. Tais autores movimentam atualmente as reflexões no que se refere a educação menor, ou educação para a resistência, o cuidado de si como prática de recriação, e a aprendizagem como acontecimento corpóreo efeito de encontros com signos. Desdobramentos fulcrais para pensar a atividade de intérpretes em contexto de ensino. Uso aqui a escrita como forma de reconstrução de si, exercício de experimentação que modifica o próprio sujeito. “[...] a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe [...]” (FOUCAULT, 2006, pp. 146-147 – aspas do autor). Defendo que tal ação pode ser uma prática tanto docente quanto do intérprete em contexto de ensino ao usar registros que relatam ações vividas no cotidiano. Tal atividade, o da escrita, neste artigo, serve como reflexão do que temos traçado sobre o fazer de intérpretes educacionais.

Foucault (2010) ressalta práticas de registros, nas atividades filosóficas epicuristas e estoicas, como forma de ressignificação do vivido e uma prática de cuidado de si para consigo mesmo que pode e deve ser exercida. Para tanto a autorreflexão do fazer do TILSE serve como

prática de reflexão do cotidiano e as estratégias usadas diante das dificuldades, isso a fim de ressignificar o feito e transpor sentido nas ações tomadas. Desta forma o uso de caderno de registro pode ser espaços de diálogo do vivido pelos intérpretes educacionais. Estratégias usadas em escolas inclusivas bilíngue com assessoria, nas quais desenvolvo projeto de pesquisa atualmente, e que aqui trago como ação metodológica possível e necessária, e que pode ser desenvolvida durante a formação. A autorreflexão é uma técnica que viabiliza o dizer sobre si na interação com outros. E reflete uma prática, das muitas que Foucault resgata dos gregos na antiguidade, na conduta sobre o cuidado de si (*epiméleia heautoû*). “Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 146).

Daí uma série de práticas que são, na sua maioria, exercícios, cujo destino (na história da cultura, da filosofia, da moral, da espiritualidade ocidentais) será bem longo. São, por exemplo, as técnicas de meditação, as de memorização do passado, as de exame de consciência, as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito etc. (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Portanto, a ação ética é ressignificada não sendo um desdobramento da imposição de uma moral que quer se colocar como verdade absoluta, mas da relação reflexiva da moral imposta e das práticas que o sujeito se vê ativando, na medida em que se relaciona com os acontecimentos diários. Deste feito, a subjetividade do intérprete aqui se relaciona com a reflexão das ações por ele orientadas: quais as motivações, quais as relações das minhas ações com o outro, por que andar na contra-marcha pode ser um movimento de resistência, entre tantas outras motivações que poderiam ser acrescidas. É nessa esteira que a sobrevivência de intérpretes à hostilidade da prática inclusiva tem sido feita por meio da parceria construída com o aluno surdo na solidariedade de produção de uma educação menos hostil e mais direcionada pela língua de sinais. Nesse sentido, muitos intérpretes arriscam a atuação ativa para além do que é prescrito sobre seu “papel”, em muitas orientações legais, como mencionada, que instrumentalizam sua ação e “neutralizam” a subjetividade ali presente. Atrevem-se a funcionar como agentes que também educam e que permitem signos serem emitidos por seus corpos como potência para o aprender (DELEUZE, 2010). E nesse modo, muitos intérpretes, produzem o que Foucault (2014) tem nomeado de uma história ética e da ascética na sua atuação, pois a partir dos discursos sobre sua atuação, das verdades de seu cargo, da construção moral do que deve ou não ser feito, ressignificam práticas na ação cotidiana, diante dos desafios postos e em

parceria aos estudantes surdos; afetam professores para ressignificar suas aulas, numa forma mais acessível a surdos^{viii}.

História da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si. Eis aí o que se poderia chamar de uma história da ética e da ascética, entendida como história das formas de subjetivação moral e das práticas de si destinadas a assegurá-la. (FOUCAULT, 2014, p. 37).

158

Evidente que a ação ativa e colaborativa do TILSE não é percebida em todas as salas de aulas, nem por todos os intérpretes, mas pude notar em muitas delas, nas quais tive a oportunidade de analisar (MARTINS, 2008, 2013), bem como em entrevistas realizadas no processo do doutoramento a presença da ação pedagógica parceira. Todavia, defende-se aqui o posicionamento de mestria, no sentido da condução ao conhecimento de modo ativo, e que dialoga com o conceito desenvolvido por Carvalho (2010) sobre a função-educador. “Do ponto de vista da função-educador, é a ativação de processos educacionais ‘emancipatórios’ que está em jogo” (CARVALHO, 2010, p. 116 – aspas do autor). E é nessa relação de aula como acontecimento, e como processo emancipatório, emergindo de situações irrepetíveis nas quais há necessidade de escolhas, e que pedem, conforme apontado anteriormente, uma reflexão subjetiva das ações realizadas. Percurso reflexivo que deve ser mantido em toda nossa existência, de modo intensivo. Assim, Foucault (2010) anuncia que o “cuidado de si torna-se coextensivo à vida” (FOUCAULT, 2010, p. 79), uma prática para a vida toda e em todo tempo. Nessa base é que trazemos então a presença da educação para a resistência, a possível atuação do intérprete educacional como agenciador de mudanças. É por meio de uma educação menor, a qual está na via das resistências e recriações, que podemos saltar ou buscar uma escola outra e não uma outra escola (GALLO, 2008). Essa educação menor pode se efetivar como propôs Gallo (2008) por meio da construção de dois personagens – a partir das leituras e ideias de Negri - a do *professor-profeta* e a do *professor militante*. Afirma que o professor-profeta é “o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político [...]” (GALLO, 2008, p. 60), ao passo que o professor militante mais do que anunciar a possibilidade do novo “procura viver a situação e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo” (GALLO, 2008, p. 61). Parafraseando Gallo (2008), quiçá tenhamos *intérpretes-militantes* e não apenas *intérpretes-profetas* que tomados pelo cotidiano e suas desventuras criam o novo e resistem a mesmidade e não apenas professam o que deve ser feito. Para isso

teremos que agir numa formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais não formatada que anuncie todos os problemas encontrados nas muitas salas de aulas, mas que, sobretudo, apresente a necessidade da reflexão de si, do cuidado ético de si mesmo para com o outro na ação interpretativa em contexto de ensino que difere de outras situações; que aponte para a função do intérprete para além da prescrição de papéis, que trace as maleabilidades que os futuros profissionais terão de ter, a colaboração ativa com os professores, o comprometimento com a escola, a universidade ou o espaço educativo em que se fizer presente. Essa seria uma possível *interpretação-militante*, articulada numa posição-mestre ativa que atua na direção do aprender e não na posição estanque e instrumental de um sujeito que só “transmite” falas de um lado para outro.

4. Considerações finais e os novos desafios para a formação de TILSE

É sempre difícil finalizar um texto, há sempre a sensação de incompletude e de outros alinhavos necessários. Tarefa complexa, mas necessária. O que conforta é saber que a escrita como exercício de “meditação”, e de reflexão, conforme apontou Foucault (2006), não é algo que deve ser findado em si. Leva-nos, com isso, a entender que um texto abre-se para outros, e que o exercício da escrita reflexiva é permanente. Constitui o escritor no exercício da tessitura textual. No entanto, por ora a escrita deste artigo tem que ser encerrada provisoriamente, e pode-se dizer que ela mobilizou algumas sínteses possíveis pelo caminho escolhido a ser trilhado. Primeiro a de que o desenvolvimento das pesquisas que realizei me fez entender que há muitas formas de ser sujeito intérprete em contexto de ensino, e que em todas elas há escolhas de posicionamento para a atuação e que perpassam as verdades produzidas socialmente e constituídas em si; que tais práticas podem ser ressignificadas pelas leituras, ativadas pelos encontros que cada intérprete traça ao longo da sua caminhada. E o fato da interpretação educacional ter sido iniciada por intérpretes sem formação específica, muitos vindos da formação e atuação em contexto religioso, os saberes ali alicerçados trouxeram relações das práticas anteriores para o campo educacional. Outro ponto relevante é o de que como as pesquisas apontam para uma atuação pedagógica em todos os níveis de ensino investigados, a formação direcionada neste contexto, o de ensino, para futuros bacharéis é inevitável; uma vez que não apenas a técnica interpretativa, mas as relações de aprendizagem devem ser apresentadas, inclusive as complexas relações com o cotidiano escolar. A proposta não deve ser baseada em moldes de funcionar como TILSE, mas na reflexão ativa da função dada a complexidade das relações neste espaço: dentre elas, a de que o intérprete faz parte de todo o

conjunto educativo e que participa da construção de saber realizada pelo aluno surdo. Como a atuação em contexto de ensino é o maior campo de prática de intérpretes de Libras, tais questões são fundamentais a serem pensadas pelos novos cursos de formação de intérprete espalhados no Brasil, colocando-se como desafios atuais. Por fim, penso que a direção para a mestria (ou seja, a condução do outro) pode ser potencializada de forma mais ativa, na direção da *interpretação-militante* que se aventura a fazer o novo dentro das possibilidades reais de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N.de A. Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ASSIS SILVA, C. *Cultura Surda*: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. A Educação de surdos. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

160 _____ . **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18/01/2016

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18/01/2016.

_____. **Lei Nº 12.319 de 1º de Setembro de 2010**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 03/02/2016

CARVALHO, W.L.de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault**: do iluminismo ao cuidado de si. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FILHO, A.V. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. IN: **Educação & Sociedade**. Revista de Ciências da Educação: Inclui Dossiê: “Cotidiano Escolar”. Campinas: Cedes. Vol. 28. N.98, 2007. pp. 97-110.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Ditos & Escritos V – Ética Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALLO, S. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, E.S. **Discurso e Identidade:** um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras no ensino superior. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, V.R.O. **Intérprete ou professor:** o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial - faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

_____. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:** Relações de poder e (re) criações do sujeito. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

_____. **Posição-mestre:** desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

161

MARTINS, V.R.O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. IN: RODRIGUES, C.H; QUADROS, R.M.de. (ORGs). **Cadernos de Tradução.** V. 35. N. 2. DLLE, UFSC: Florianópolis, 2015.

MARTINS, D.A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de educação superior.** Dissertação de mestrado em educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP): Campinas, 2009.

PAES, J. **Tradução:** A Ponte Necessária – Aspectos e Problemas da Arte de Traduzir. São Paulo: Ática, 1990.

PAGURA, R. A Interpretação De Conferências: Interfaces Com A Tradução Escrita E Implicações Para A Formação De Intérpretes E Tradutores. In: **Delta.** N°19, ed. Especial, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/13.pdf> Acesso em: 04/02/2016.

QUADROS, R.M.de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

ROSA, A. S. **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação entre surdos e ouvintes.** In Ivani Rodrigues Silva; Samira Kauchaje; Zilda Maria Gesueli (Org). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: PLEXUS, 2003.

_____. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

SANTOS, S. A. dos. **A constituição da identidade de ILS que atuam no ensino superior.** 2005. Proposta de qualificação (Mestrado) – PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SANTOS, O.P. Travessias Históricas Do Tradutor/Intérprete De Libras: De 1980 A 2010. In: **Artifícios.** Revista do Difere. V. 2. N.2, 2012. Disponível em: <<http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf> > Acesso em: 03/02/2016.

SILVA, C. A. A. **Entre a deficiência e a cultura:** análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. Tese de doutorado. São Paulo: PPGAS/USP, 2010.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** Dissertação de mestrado em educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, M.L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-graduação: afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. IN: QUADROS, R.M.de. (Org). **Cadernos de Tradução.** V.2 N° 26, 2010.

162

ⁱ Vanessa Regina de Oliveira MARTINS – Doutora (2013) e Mestre (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2004). Professora do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisa em andamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo n° 2015/09357-4. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>. Acesso: junho de 2016.

ⁱⁱ Falarei das distinções destas atividades no decorrer deste trabalho. Por ora, ressalta-se que traduzir e interpretar são tarefas distintas, com habilidades específicas. Autores como Paes (1990) e Pagura (2003) entendem que há semelhanças na dupla atividade já que ambas se comprometem com a condução e transferência (na recriação) de sentido de uma língua para outra a fim de que a mensagem “cruze a chamada ‘barreira linguística’” (PAGURA, 2003, p. 223 – aspas do autor).

ⁱⁱⁱ Refiro-me às formações em nível de graduação para tradutores e intérpretes de Libras iniciadas em 2008 pela UFSC num programa de educação à distância, com Polos espalhados em todo o Brasil, em parceria à universidades públicas. A marcação no futuro refere-se às formações recentes em cursos presenciais em universidades federais com o apoio do programa “viver sem limites” que disseminou a abertura de cursos de bacharelado em Letras Libras e licenciaturas em todo o Brasil. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o curso se chama bacharelado em tradução e interpretação em Libras/ Língua Portuguesa e está alocado no departamento de psicologia, tendo este ano (2016) a segunda turma em formação. Quando menciono a formação futura refiro-me ao desafio atual de pensar os espaços de atuação e a institucionalização da profissão. Reconheço outras modalidades de formação que existiam, em cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*, todavia, aqui neste trabalho trava-se um diálogo com a formação no âmbito das graduações.

^{iv} Para uma melhor compreensão do novo perfil de alunos que buscam a formação em tradução e interpretação Libras/Português recomenda-se a leitura do artigo produzido por Martins & Nascimento (2015) na revista cadernos de tradução da UFSC, organizado por Carlos Henrique Rodrigues, Ronice Müller de Quadros.

^v Como no texto recorro às pesquisas por mim desenvolvidas (graduação, mestrado, doutorado), nos parágrafos em que cito dados ou conceitos de determinada pesquisa coloco citação indireta com ano de trabalho. Deste modo o leitor pode acompanhar pelas referências a qual trabalho se refere.

^{vi} Atividade educadora não diz respeito a “tomar” o lugar do professor, ou simplesmente lecionar aquilo que pretender sem parceria com o professor, uma vez que por se tratar de muitas disciplinas, não há domínio de tantas especificidades, do conteúdo apresentado pelo intérprete. No entanto, o uso da palavra educador aqui se refere a

ação de envolvimento com o aluno no processo de aprendizagem, o que evidentemente, retrata um comprometimento com o conteúdo e com a forma que melhor pode ser interpretado da língua fonte para a língua alvo, na tarefa de emissão de signos - conforme Deleuze (2010) aponta na obra Proust e os signos.

^{vii} Quando aponto à ação de intérpretes na escola inclusiva, não nego as tensões existentes desse lugar, e as lutas surdas para as escolas de surdos. Filio-me a perspectiva de que na educação infantil e no ensino fundamental o intérprete não deve atuar, isso é afirmado pelo documento legal - ver Decreto 5.626/05. Todavia, teremos intérpretes em alguma modalidade de ensino, principalmente no ensino superior. A relação pedagógica não ocorre apenas nos anos iniciais, como muito apontado, por razões de indistinções de papel docente pela criança. Pelo contrário, no ensino superior o intérprete também se envolve com o conteúdo e requer uma postura que autorize o pensar em parceria com os docentes das melhores estratégias de versão do conteúdo para a Libras, bem como, os modos que melhor conduzem o processo para o aluno surdo. Não quero com isso dizer que a responsabilidade do ensino de surdos é do intérprete, mas que ele faz parte desta equipe e, ao se perceber presente como mediador, trabalha na junção e cooperação com os educadores.

^{viii} Ressalvo que “mais acessível” não se refere a “mais simplificado” ou “mais infantilizado”, mas efeito de produção de sentido pela visualidade sendo produzido pela língua de sinais.

RECEBIDO EM: 11 de fevereiro de 2016

ACEITO EM: 07 de junho de 2016