



VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS

POSIÇÃO-MESTRE:
DESDOBRAMENTOS FOUCAULTIANOS SOBRE A
RELAÇÃO DE ENSINO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA
DE SINAIS EDUCACIONAL

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS

POSIÇÃO-MESTRE:
DESDOBRAMENTOS FOUCAULTIANOS SOBRE A
RELAÇÃO DE ENSINO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE
SINAIS EDUCACIONAL

Orientador: Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do grupo de Estudo DIS – Diferenças e Subjetividades em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação na área de filosofia e história da educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS E ORIENTADA PELO PROF.DR.SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO.

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Silvio Gallo", is written over a horizontal line.

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M366p Martins, Vanessa Regina de Oliveira, 1982-
Posição-Mestre : desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional / Vanessa Regina de Oliveira Martins. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Intérprete para surdos. 4. Surdos - Educação. 5. Surdez. I. Gallo, Silvio, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Master-Position : contributions of theory the Foucault's on the relationship of education with sign language interpreter in education

Palavras-chave em inglês:

Foucault, Michel, 1926-1984

Brazilian sign language

Interpreter for the deaf

Deaf - Education

Deafness

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo [Orientador]

Alexandre Filordi de Carvalho

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Maura Corcini Lopes

Data de defesa: 26-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

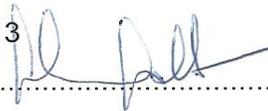
POSIÇÃO-MESTRE:
DESDOBRAMENTOS FOUCAULTIANOS SOBRE A RELAÇÃO DE
ENSINO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EDUCACIONAL

Autora: Vanessa Regina de Oliveira Martins
Orientador: Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Vanessa Regina de Oliveira Martins e aprovada pela Comissão Julgadora.

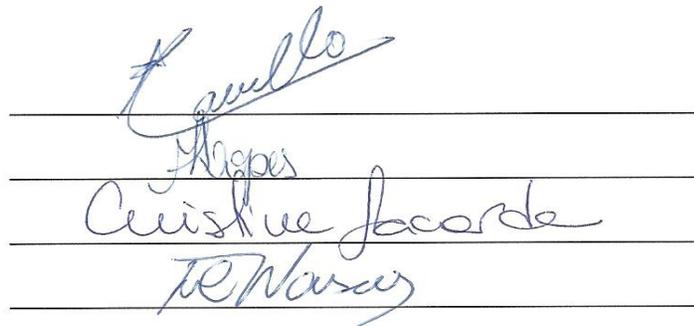
Data: 26/08/2013

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2013

v

*Dedico esta tese a meus pais, Reinaldo e Rejane de Oliveira,
pelo apoio, encorajamento, amor e ensinamentos
que compuseram os alicerces de minha história.*

*Ao meu companheiro, Marco Mardegan, pelo carinho, amizade, por
todo amor e compreensão ao longo desta trajetória,
ajudando-me na concretização deste sonho:
sonhamos juntos em muitos momentos...*

*À Nicololy Martins, minha filha, fonte de toda força e vontade que
carrego comigo ao levantar todas as manhãs:
meu maior projeto de vida!*



Agradeço a **Deus**, em primeiro lugar, pela sabedoria e força dada a mim nesta caminhada de estudo.

Ao meu orientador **Silvio Gallo** pela acolhida quando mais precisei de apoio e orientação; pelo carinho e respeito sem medida com todos os que dele se aproximam: exemplo ímpar de mestre!

Aos meus pais **Reinaldo e Rejane Oliveira**, pela presença e apoio incondicional.

Ao meu marido **Marco Mardegan**, pela tamanha serenidade de vida e companheirismo sincero.

As minhas irmãs **Viviane e Victória**, pela alegria diária e trocas carinhosas que construímos juntas.

À minha filha **Nicolly Martins**, pelo privilégio de me dar a oportunidade de ser mãe.

Aos meus muitos **amigos surdos**, motivação/inspiração desta pesquisa: obrigada por me ensinarem a língua de sinais que me fascina diariamente.

A todos **os intérpretes de língua de sinais** participantes desta pesquisa: força e criatividade para enfrentar o cotidiano escolar e seus acontecimentos.

Aos professores participantes da banca de defesa desta tese que fazem parte, de algum modo, da escrita desta pesquisa, seja na abordagem de estudo, e ainda nos materiais de pesquisa publicado a que tive acesso: obrigada pelas trocas possíveis, pelo brilhantismo acadêmico.

Aos parceiros/estudantes transversais... ótimos encontros... multiplicidades... experiências mil.

Ao professor amigo **Alexandre Filordi**: muito violão e muita música! Obrigada pelas muitas aprendizagens. Suas escritas se fizeram frutíferas para meus estudos. Obrigada pelas possíveis trocas à distância.

À amiga **Audrei Gesser**, filosofia-conversa-risos: valeu cada minuto partilhado.

Às amigas **Geilda Fonseca e Lilian Nascimento**, obrigada pela acolhida na trajetória do Letras Libras, anos de escrita deste trabalho.

À amiga-irmã **Rafaela Anarelli**, muito obrigada pelas longas conversas.

À professora **Cristina Lacerda**, mais que educadora, tenho-a como modelo de luta e perseverança nos estudos da área da surdez – na prática e teoria.

A meus avós maternos e paternos, pela experiência de vida e seus muitos ensinamentos. Em especial, ao **avô Zezo** (*in memoriam*), por acreditar e anunciar que eu seria sua professorinha!

Teria muito mais amigos a agradecer, mas deixo este agradecimento de forma coletiva:

A todos aqueles que lerem este trabalho e estabelecerem, ou que já estabeleceram, de alguma forma, uma partilha comigo. **Obrigada pelas trocas, pela amizade!**

*Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de
fazer o que quero.*

*Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce dificuldades para fazê-la forte,
Tristeza para fazê-la humana e esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas,
elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.*

Clarice Lispector

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir e analisar trajetórias, atuações e relações de ensino em que temos presente a figura do intérprete de língua de sinais educacional incluído na dinâmica escolar: sua emergência na escola, os discursos sobre sua função e as práticas decorrentes de sua atuação tradutória cotidiana – as implicações que há no ensino de surdos, os modos como se entende tal função. A tese tem como objetivo teorizar e afirmar pelo menos três modos de mestria presentes em variadas salas de aula, especificamente nas que contam com a presença de pessoas surdas e de intérpretes de língua de sinais educacional. Os modos são os seguintes: o mestre explicador, o revelador e o emissor de signos. Em cada análise, faço um aprofundamento das possíveis relações interpessoais, entre os sujeitos em dada cena, sendo, portanto, relações de docência a partir dessas proposições. O olhar se dá nos espaços propostos e configurados a partir de uma relação docente, com isso, as análises realizadas passam pelo olhar conceitual de Michel Foucault, tendo como marca as relações de subjetividades no ocidente. Para tal empreitada, buscaram-se, nos estudos foucaultianos, os tipos de mestria possíveis, apresentados pelo autor na obra *A Hermenêutica do Sujeito*. Isso se fez para afirmar a necessidade de um retorno a uma relação antiga de ensino: um mestre que se ocupa com o processo e não com o produto; uma mestria que se faz não pela condução ao modelo, mas na presença do “estar com o outro”. Sendo assim, conceitos de Gilles Deleuze e Michel Foucault serão trazidos e combinados entre si para complementar o que se afirma como mestria ativa, ou seja, uma posição-mestre, que possibilite efeito de relações parresíasticas de ensino. A posição-mestre será balizada através da relação conceitual existente entre ela e a função-educador – conceito desenvolvido na tese de doutoramento de Carvalho (2008). Nesse intento, há uma afirmação necessária, a saber, que, em toda relação de interpretação em contexto de ensino, o intérprete será convocado a atuar como mestre – de alguma forma, haverá uma convocação advinda do aluno surdo. Portanto, sua presença não é neutra e interfere na prática pedagógica e nos percursos e escolhas de condução em sala de aula. Tal afirmação muda o modo como se tem analisado a relação deste sujeito em contexto inclusivo. Promove outras formas de conceber a formação específica destes profissionais e, com isso, a relação necessária de troca do intérprete com os professores desses alunos surdos. Assim, há que se (re) pensar a inserção desses profissionais que estão atuando em muitas salas de aula, criando e recriando formas de “ensinar”, “traduzir” e “adaptar” os variados conteúdos que perpassam seus corpos e suas mãos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; relação; posição-mestre; intérprete de língua de sinais educacional; surdez.

ABSTRACT

This work aims to discuss and analyze the trajectories, actuations and the relations of interpreters of signs language on educational systems: its emergency in school, the speeches about its function, and the practices from the actual routinely actuation – its implications in the education of deafs and the ways which each function is understood. This thesis objectives to theorize and assert at least three modes of teaching presents in wide classrooms, particularly in classrooms having the presence of deaf students and their interpreters on signal educational language. The modes are; explainer educator, revealer educator and teacher issuing signs. In each analysis a deep study of possible relations from the proposed places, and compiled in a relation of the educator in the East. For such journey it was utilized the Foucault bases and the types of possible teachings, shown by the author in the work “hermeneutics of the subject”. This made an enforcement of a need of returning of an old relation of teaching: an educator who is aware with the process and no exclusively with the product. A mastery made by conduction and not by the model, but in the presence of “being with another”. Thus, concepts of Gilles Deleuze and Michel Foucault are brought and combined between them to complement what is stated here as active mastery, or master-position, effect of parrhesiast teaching relations. The master-position based on the actual conceptual relation with the educator-function – concept developed in the Carvalho’s doctorate thesis (CARVALHO, 2008). In this intent, there is an affirmation need, to be known, that in all relation of interpretation, in the teaching context, the interpreter is requested to act as a master- in some way a convocation takes place and comes from the deaf student. Therefore, its presence is not neutral but interferes in the pedagogical practice and in the pathways and choices in the conduction of the classroom. Such statement changes the way how is being analyzed the relation of this subject in inclusive context. Promotes other manners to conceive the specific formation of these professionals, and with this, the relation needed of exchanging of this interpret with the teacher of such deaf students. Thereby, there is the necessity of re-thinking the insertion of these professional who are actuating in several classrooms, creating and re-creating ways of “teaching”, “translating”, “adapting” the several matters that pervade their bodies and hands.

KEYWORDS: Teaching; relation; master-position; interpret of educational signs language, deafness.

ANOTAÇÕES

1) SIGLAS E ABREVIACÕES USADAS NA TESE

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

ILSE – Intérprete de Língua de Sinais Educacional

TILS – Tradutores e Intérpretes de língua de sinais

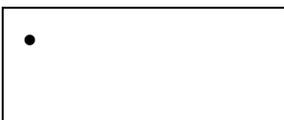
TILSE – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Educacional

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

2) CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO: REGISTROS NAS NARRATIVAS



- Utilizarei esta estrutura para marcar trechos de narrativas de intérpretes de língua de sinais educacionais, professores que têm intérpretes educacionais na sala de aula e surdos que estudaram com intérpretes. A marcação será para narrativas feitas **por escrito**, obtidas através de entrevistas/questionários e que serão entrelaçadas, de modo genealógico, na tese.



- Esta estrutura aparecerá quando fizer uso de **falas** de sujeitos professores, alunos surdos, intérpretes de língua de sinais que “me” encontraram, de inúmeras formas, no decorrer da pesquisa e que tenham valores (para mim) nas análises aqui empreendidas. Falas que registrei em cadernos de pesquisa, encontros que vivenciei, questionamentos de intérpretes educacionais, em aulas de pós-graduação, a cada encontro estabelecido: do discurso do outro que se fez/faz em mim.

SUMÁRIO

ANOTAÇÕES.....	xvii
INTRODUÇÃO: UM POSSÍVEL INÍCIO E O SIM!.....	03
CAPÍTULO 1 – DIÁRIO DE “UMA” INTÉRPRETE: CONFISSÕES, EXPERIÊNCIAS-MEMÓRIAS, ACONTECIMENTOS (...)	11
1.1 – Escritos Iniciais: primeiras tessituras registradas.....	11
1.2 – Experiências... Memórias... Acontecimentos.....	35
1.3 – Dos procedimentos: (per) cursos e (meus) encontros – uma proposta genealógica pelas (minhas e...) experiências narradas de TILSE.....	48
CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO DE SURDOS, ENSINO E A EMERGENCIA DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA ESCOLA: OS DISCURSOS SOBRE A SURDEZ.....	59
2.1 – Breve percurso histórico da educação de surdos.....	59
2.2 – A invenção da surdez e as resistências surdas na escola.....	88
2.3 – O intérprete de língua de sinais educacional: discursos e emergências.....	124
CAPÍTULO 3 – POSIÇÃO-MESTRE: APROFUNDAMENTO CONCEITUAL DA TEORIA FOUCAULTIANA (ENTRE) LAÇADAS PELAS NARRATIVAS DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS.....	139
3.1 – Relação de mestria no período socrático-platônico: Análise da relação do intérprete de língua de sinais educacional.....	149
3.2 – O mestre da condução: análises da relação do intérprete educacional permeada por um discurso assistencial e religioso.....	160

3.3 – Relação de mestria do intérprete de língua de sinais educacional no processo de construção do cuidado de si mesmo: Período Helenístico/Romano.....	178
3.4 – Posição-Mestre e a Função-Educador: (re) pensando a atuação do intérprete educacional numa posição ativa.....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OUTRAS (RE) LEITURAS POSSÍVEIS.....	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	219
ANEXOS.....	239

“O silêncio fértil, a natureza que fala, as mãos que comunicam, em cores vivas”



Luizella Zucotti

INTRODUÇÃO: UM POSSÍVEL INÍCIO E O SIM!

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.

Clarice Lispector, *A hora da estrela*

Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objeto para discursos que são eles mesmos elementos (...) temos que ouvir o ronco surdo da batalha.

Michel Foucault

A partir da sensação que me toca **o quadro** trazido na página anterior, inicio essa introdução. Em cores vivas, no silêncio da escrita, na forma de potência militante, no sentido de registrar exatamente aquilo que escapa, tendo, assim, a necessidade de trocar com o outro: com pensamentos, ações, reflexões é que se inicia tal escritura. Faço uso do conceito de Derrida (2005) de escritura descrito em sua obra “A escritura e a diferença”, como sendo algo da ordem do movimento, a escrita como parte da constituição de um sujeito que se faz ao escrever e que revela fragmentos de pensamentos, espaços de si que são deixados. Não há um sentido “todo” universal na escrita e que pode ser capturada pelo leitor, ou revelada por ele, mas há mesclas de sujeitos que se fazem na ação da mistura de seus corpos. Sobre isso, Saramago (2004) afirma: “em Derrida, a linguagem se dá, desde sempre, no movimento incessante da *écriture*, que a abarca em si e ultrapassa” (p. 69) e, nessa medida, “[...] negam a linguagem a possibilidade de qualquer decisão segura e definitiva no que diz respeito à verdade de seus conteúdos” (SARAMAGO, 2004, p. 69). É desse lugar que me coloco como pesquisadora-escritora que produz verdades na ação discursiva, mas presa a uma temporalidade; há múltiplas conexões que podem variar na medida da construção do que fiz pelo olhar de outrem. Não há fechamento de verdades que se fixam constantemente, sem mudanças, há construções, reconfigurações, desconstruções.

É assim que afirmo a **primeira epígrafe** de Clarice Lispector, afirmando que “tudo começou com um sim”. Um sim a questões ligadas a surdez que, de alguma forma, encontraram-me e convocaram-me a inquietação pela área e dentro dela na especificidade da ação de intérpretes educacionais. Não foi sem um encontro, sem uma relação minha muito singular na escuta dessa problemática. Como intérprete de língua de sinais, construí-me exatamente neste lugar tenso de sala de aula e ali pude perceber tamanhas angústias, muitas criações, enlaces maravilhosos, e com tamanha invisibilidade com certa frequência a fala de muitos intérpretes. Posso afirmar que houve uma ação afirmativa minha diante do problema que será exposto nesta tese, tanto da área, quanto dos autores que, como numa costura, são escolhidos “a dedo” para compor um tecido. Essa tese-tecido só se fez na medida em que, escolhidos os personagens conceituais, como diria Deleuze (1992), bem como um plano de imanência, permitiu-me criar neste espaço novas conexões de leituras, algumas imbricações, aproximações de autores. Teci considerações, expondo-me ao risco na escolha e na escrita. Não há como escrever ao outro sem me colocar nesse espaço de risco, uma vez que direciono posicionamentos, conforme diria Foucault (2010a, 2011), no que chama de fala parresiástica. Desde a introdução, escolho trazer as teorias relacionando-as conforme convém, de maneira que o faço num emaranhado entre minhas falas, as dos autores, as de personagens infames (sem fama mesmo), todos num mesmo espaço com valores iguais, ou seja, na relação de construção genealógica de uma historicidade que só é feita na relação entre discursos-tempos-poderes, cada um compondo parte importante nesta tese-diário-experiência-experimentação – uma e várias coisas.

E posso agora trazer alguns sentidos ao escolher redigir a **minha segunda epígrafe** com Michel Foucault. Nela aparece o modo de concepção do autor sobre as formas de constituição de subjetividades, dando-se nas relações de saber-poder, sendo necessário trazer emaranhados discursos na busca de reconfiguração das verdades instituídas para fazer delas outra coisa, na forma de luta. Para isso afirma o autor a necessária atenção ao “ouvir o ronco surdo da batalha”. Silêncios que emitem saberes, ações cotidianas que marcam lutas, resistências corporais às normatizações e às produções de sujeições seriais. Nessa luta cotidiana, encontram-se saberes que militam sua emergência, a aparição de vozes que tendem a ser caladas, sufocadas na produção de múltiplas verdades que parecem diminuí-las. É necessário, portanto, a escuta. Faço a escuta de mãos, a escuta de corpos que produzem

enunciações no interior de salas de aula, que trazem outras verdades que configuram as relações de saber nesta contingência. Nas palavras de Foucault (1979), a teoria deve ser um elemento de luta, não totalizador, mas “local e regional”. “Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (p. 71). Esse poder que nos forma e constitui-nos a partir das nossas menores ações. E são nelas que vemos operar a subjetividade, efeito de múltiplos saberes construídos em uma microfísica institucionalizada. As subjetividades, os sujeitos intérpretes educacionais e seus fazeres cotidianos em escolas inclusivas é algo que aparecerá nesta tese. O foco será o de apontar a **relação de mestria que se faz diante da sala de aula, no funcionamento do ato tradutório diante de alunos surdos**. Os vários posicionamentos de intérpretes serão aqui abordados para marcar neles a ação de mestres que se inter-relacionam com o ensino e com o aluno. A partir da Foucault (2010a), tecerei a afirmação da existência de três tipos de mestria, sobretudo, para afirmar a existência da mestria no ensino, portanto, alguém se fará mestre na relação de ensino do surdo na inclusão, e tal relação se fará a partir dos **laços afetivos pela língua**. E é aqui que o intérprete aparece como alguém que pode aproximar-se do aluno. A relação efetiva pela língua de sinais produz um elo que opera saberes e práticas nas muitas salas de aula em que temos tais personagens.

Postas tais questões introdutórias, passo a descrever como será composta a tese, os capítulos que se seguem e como vejo as possíveis articulações nas leituras de cada bloco aqui produzido que não foram feitas sem um interesse meu. Tal interesse pode servir como chave de leitura. No entanto a forma de relação textual, o que ler primeiro e assim subsequentemente, deve ser escolha do leitor e não um direcionamento único a partir da sumarização a seguir. Espero, contudo, que tais pinceladas, ou recortes de cada bloco-capítulo, possam trazer algumas facilitações para o manuseio da tese.

No capítulo 1 **“Diário de “uma” intérprete: Confissões, Experiências-Memórias, Acontecimentos...”**, trago exatamente as balizas teóricas da minha escritura e como concebo a própria ação da escrita. Como se configura o conceito de experiência à medida que aparecem os discursos trazidos por sujeitos intérpretes educacionais, meus, entre outros, que compõem a teoria como forma de composição, não como amostra de uma verdade que deve se submeter a uma análise teórica. Falas como as que são escritas em um diário, que marcam memórias e saberes que circulam e compõem uma determinada época. É nesse

sentido que nomeei o capítulo como diário de “uma” intérprete que se é ao mesmo tempo em que escreve e que observa as ações, que tece interpretações sob a ótica de lentes teóricas, servindo como “guarda-sol”, na medida em que se abrem espaços de rel(ações) de leituras. Por meio dessas lentes, é possível construir o conceito de acontecimento, de experiência e de surdez como um acontecimento visual trazido como uma marca expressa no corpo surdo, na construção de uma relação cultural com a surdez, para além da leitura patológica. São escolhas. E, nessa parte inicial, apresento minhas escolhas teóricas, na linha da filosofia francesa, deixo as marcas daqueles que li, daqueles que fomentaram em mim novas relações de escrita, de vida, de prática: Michel Foucault, Gilles Deleuze, entre outros, serão convocados inúmeras vezes na trama teórica a partir das minhas conexões.

No capítulo 2, **“Inclusão de surdos, ensino e a emergência do intérprete de língua de sinais na escola: os discursos sobre a surdez”**, o interesse é de – feita a apresentação dos caminhos escolhidos, das metodologias propostas, bem como das teorias que fazem parte da fundamentação deste trabalho –, trazer para a discussão a perspectiva que escolho para problematizar a surdez, sendo feita de acordo com os estudos de surdos. Apresento-a como a visão antropológica da surdez que emerge numa historicidade que a configura e nela, na perspectiva apontada da surdez como acontecimento, como experiência, promove a possibilidade, nessa inscrição, da emergência de intérpretes de língua de sinais. O foco desta parte é analisar os saberes sobre o surdo que frequenta a escola e a surdez, tendo a presença de intérprete como agente que se configura em personagem que favorece a inclusão escolar. Portanto, será abordada a problemática da inclusão de surdos. O intérprete educacional está lá e reage diante da homogeneização do ensino para surdos, que se apresenta na perspectiva de fazê-lo para pessoas ouvintes; reage com seu corpo diante dessa lógica que o tenta invisibilizar. Nela aparecem as reivindicações desse sistema e a perversidade de tornar o intérprete de língua de sinais ferramenta para a “boa inclusão”. Essas tensões serão balizadas no decorrer do segundo capítulo para fomentar o plano em que surgem ações de intérpretes de língua de sinais criativas; os discursos presentes; a arena de configurações de saberes e poderes sobre tais pontos relevantes para a articulação que venho promovendo: a da presença do intérprete para além da visão instrumental, ou objetivação deste sujeito, olhar as relações construídas dentro das salas de aula.

Já no capítulo 3, “**Posição-Mestre: Aprofundamento conceitual pela teoria foucaultiana (entre) laçadas pelas narrativas de intérpretes educacionais**”, apresento a tese-conceito da relação de mestria proposta por Michel Foucault (2010a). Faço uma análise da função do mestre, do que chamarei ser uma relação de mestria, e suas formas de condução, apresentadas no estudo do autor, na análise que é estabelecida sobre as relações de sujeições no ocidente. As formas subjetivantes que configuram a própria relação de mestria e a necessária presença do mestre na relação de ensino, sendo percebida em uma destas formas: **explicador, revelador, emissor**. Personagens conceituais (mestria nestas três figurações) para problematizar a relação mestre-discípulo. Para tal proponho pensar num posicionamento, numa ação ativa que se faz na relação com o outro, e lanço mão do conceito produzido por Carvalho (2008) sobre a função-educador, que tem como foco as múltiplas perspectivas existentes na produção de experiências dessujeitantes. O conceito/ferramenta será utilizado para localizar o professor e sua ação estabelecida em uma função que pode ser de várias naturezas, dependendo do acontecimento, e nele a configuração posterior de seus efeitos (CARVALHO, 2008). A função-educador, portanto, é um posicionamento possível e só ocorre no agenciamento de um com o outro, assim, nem todo mestre se colocará neste tipo, ativo, ou dessujeitante, de ação com o ensino do outro. Todavia, ressalta-se que necessariamente o mestre é (ou será) aquele que conduz o discípulo. Assim, este capítulo versará tipos de conduções, pensando na “condução ativa”, presente na relação com o outro: e o *com* de Deleuze (2006), na aprendizagem, faz toda a diferença na teorização. Portanto estes três autores serão bases na escrita deste último capítulo feito na busca de relações entre: mestria, ensino, aprender e relações. Assim, apresento o intérprete na posição dessas três mestrias discursadas, direcionando a necessidade de atenção nas ações menores que ocorrem nas práticas de intérpretes e que são anunciadas nos fragmentos-recortes trazidos como componentes da teoria, personagens conceituais que compõem a cena da escola.

As trilhas apresentadas foram carinhosamente compostas, escolhendo autores, mestres, interlocutores, visando obter efeitos na mistura intercessora de corpos na produção de outros sentidos feitos a partir desses encontros singulares. Escrita que se inscreveu em mim, nos tecidos vividos e partilhados. Escrita que não se inicia nesta introdução, tampouco no todo da tese, mas na escritura do vivido, no sim para os encontros-acontecimentos. Relações que venho tecendo desde meus muitos encontros, com surdos, com teorias, com saberes

produzidos na área da surdez, na militância da surdez, enfim, venho ao longo de anos, e diariamente, refazendo-me, reescrevendo-me, re-construindo o meu texto-vida. É nessa esperança de uma tessitura que funciona naquele que escreve, ganhando dimensões outras naquele que lê, que lanço signos. Signos estes emitidos para serem tantas outras coisas, para funcionar do modo como forem atravessados nos leitores, para se abrir ao risco de pensar outras formas de entender as relações teóricas que produzi. Tese como recorte de leituras possíveis, enviesada de teorias, de outras tantas leituras, fiz minhas escolhas para anunciar um problema que me encontrou: a relação do intérprete de língua de sinais em contexto inclusivo e a posição pedagógica, não neutra, que há nessa (rel)ação. Enfim, são desta questão e de muitas outras que não trouxe nesta breve introdução, mas que de algum modo aparecerão no percurso da leitura, que tratarei. São estes alguns dos saberes trabalhados, apresentados e lapidados neste texto que se abre para tantos outros, e que ganha vida na materialidade desta invenção: texto-vida; texto-escolhas-leituras-escrituras.

INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CONTEXTO DE ENSINO: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PELAS IMAGENS

*Travessia perigosa, mas é a da vida...
Guimarães Rosa*



A tradução, como a leitura deixa de ser, portanto, uma atividade que protege os significados “originais” de um autor, e assume sua condição de produtora de significados; mesmo porque protegê-los seria impossível. (ARROJO, 2007, p. 24)

¹ Imagens de intérpretes de língua brasileira de sinais (LIBRAS) em contexto de ensino retiradas da internet.

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.

Gilles Deleuze, A literatura e a Vida.

CAPÍTULO 1.

DIÁRIO DE “UMA” INTÉRPRETE:² CONFISSÕES, EXPERIÊNCIAS -MEMÓRIAS, ACONTECIMENTOS...

1.1. ESCRITOS INICIAS: PRIMEIRAS TESSITURAS REGISTRADAS



*Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinqüenta,
As sensações renascem de sí mesmas sem repouso [...]
Mário de Andrade*

Quando se escreve, há certa sensação de “*ser*” e de se fazer muito em meio às palavras; de habitar vários locais; de transitar por outros; caminhar em diferentes espaços,

² O termo intérprete foi usado com pelo menos três intenções: 1) referindo-se à profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS); 2) para anunciar os meus percursos acadêmicos, profissionais, e neles algumas *interpretações* das experiências adquiridas por meio do vivido, no ato tão singular da tradução do outro – viagens, acontecimentos, percursos; 3) e, por fim, trouxe, ainda, as minhas interpretações de obras de autores que escolhi para comigo trilhar neste/a diário-tese. Autores que me afetaram e que, por isso, parei neles e com eles, refazendo-me leitora e autora. Neles e em seus escritos, surtiram em mim encontros: obtive em suas obras espaço para fruir a escrita, isso se deu pela inquietude provocada em meu pensamento, vindo pelas leituras realizadas no doutoramento.

obras e dizeres. Diário de vida. Escrita de si. Formas de expressar vivências pela junção de ideias, palavras vazias que vão ganhando corpo e forma, saindo da experiência de “um/vários” corpos, para ganhar o estatuto de registro e, com ele, aproximar outros corpos leitores. Diário: um espaço para se narrar, refazer-se, (re) contar-se – há trezentos-e-cinquenta possibilidades de se fazer sujeito ativo na/pela escrita; uma escrita/escritura que se inscreve no corpo daquele que se põe no labor de desenhar um texto, de “traduzir” pensamentos pela língua e de gerar, a partir deles, multiplicidades de sentidos, tendo vindo por tantos outros que motivaram o escritor. Nesse sentido, já adianto a forma de entendimento sobre a tradução/interpretação enquanto campo movediço e perigoso, portanto, cheio de surpresas e invenções que o tornam sempre recriações pelas várias leituras possíveis quanto leitores a tiverem (DERRIDA, 1995). Derrida (1995) anuncia ainda o paradoxo da tradução podendo levar a uma desaparecimento textual, por dois motivos: o primeiro, se o escrito tivesse uma única ótica, no sentido de não ter mais continuidade de discussão, distorções, refacções e falas sobre o mesmo, não haveria a necessidade de a tradução dar-se; o segundo, se a distância para uma tradução do texto for tamanha, não ganhando sequer tom de discussão e análise em outras línguas (que podem ser idiomas – interpretações interlingual –, ou interpretações feitas na mesma língua de leitura – interpretações intralingual):

[...] Um texto não vive mais que se sobrevive, e não sobrevive mais que se é por sua vez traduzível e intraduzível. Totalmente traduzível, desaparece como texto, como escrita, como corpo da língua. Totalmente intraduzível, inclusive no interior do que se pensa que é uma língua, morre imediatamente. (DERRIDA, 1995, p. 72).

Retomando o tema anunciado, nesse processo, a escrita (que se dá por muitas interpretações e traduções de um sujeito com muitos outros) se faz em um espaço em que o vivido, ou melhor, aquilo que é sentido pelo sujeito como sendo de extrema significação, é marcado, anotado, refeito e deixado ali, através do registro escrito, para que não se perca na caixa da memória. “É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como uma espécie de hábito ou em todo caso de virtualidade física” (FOUCAULT, 2010, p. 321). Foucault (2010) instaura uma prática feita através da escrita, ganhando lugar de produção e

construção do sujeito, nas singularidades que o moveram até o momento da parada com o texto, que será por si relido, refazendo-o ao lê-lo.

No ato da escrita, há certo hibridismo do sujeito com aquilo que ele se põe a escrever, a estudar. Há certa apropriação do conteúdo no percurso de construção textual. Assim, o hábito de escrever, de registrar, é uma técnica que, segundo Foucault (2006) – ao retomar os antigos, mais precisamente no período helenístico, entre eles, na filosofia estoica, nos cínicos e em Epicuro –, só se adquire mediante exercícios e treinos. Nesse sentido, o autor destaca a escrita como parte de um cuidado de si que pode ser adquirido pelo sujeito através da prática corporal, na rotina criada, ou ainda, estabelecida no ato de seu feito, ou seja, no ato em si do debruçar-se sobre as palavras que voltam como cenas de uma experimentação que se “rouba” da memória. Dessa premissa, há uma postura que se constrói pelo hábito – pelo fazer. Foucault (2006, 2010a) estudou formas de se ter, através de práticas corporais sistemáticas e regradas, modo de controle de seus anseios, um registro e análise do vivido, sendo para ele a forma de exercer o cuidado de si mesmo, por meio de práticas de liberdade (FOUCAULT, 2010a) – a escrita ganha o estatuto de poder oferecer certa liberdade no seu feito. A escrita se enquadra, por assim dizer, como uma das técnicas possíveis do cuidado de si mesmo, dentre tantas outras, fazendo parte da criação de seu modo de vida, ou de uma estética da existência e do cuidado de si, a qual o autor nomeou por “arte de viver” – (*tékhne tou bíou*).

Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, *a techné tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo: este era um dos princípios tradicionais aos quais, muito tempo depois, os pitagóricos, socráticos, os cínicos deram tanta importância. Parece que, entre todas as formas tomadas por esse treino (e que comportava abstinência, memorização, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), **a escrita** – o fato de se escrever para si e para os outros – tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo. Em todo caso, os textos da época imperial que se relacionam com as práticas de si constituem boa parte da escrita. É preciso ler, dizia Sêneca, mas também escrever (FOUCAULT, 2006, p. 146).

Sendo assim, farei uso desse modo de inscrição do conhecimento, por meio da escrita e, assim, meus escritos servirão como um ***treinamento que mobiliza o exercício do cuidado de mim mesma***, e daquilo que tenho produzido, pensado, criado no processo de doutoramento. Escrita, portanto, como ferramenta singular que me auxilia no processo de

anunciar e registrar as minhas inquietações na árdua tarefa de repensar algumas práticas minhas, enquanto professora de surdos e intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS),³ mais especificamente, na relação pedagógica que se estabelece no interior das salas de aula, e, por assim ser, em algumas práticas inclusivas – o foco será a relação estabelecida na composição de salas inclusivas ouvintes-surdos, na qual o intérprete de LIBRAS é convocado como tradutor/mediador dos processos comunicativos; portanto debruçar-me-ei na temática da interpretação, no labiríntico processo de significações e de construção relacional entre aquele que refaz falas alheias – a dos professores – e dá corpo em si ao corpo língua anunciado por outro. Nesse esteio, une-se o intérprete de Libras ao aluno surdo, que, nessa relação, é o ouvinte/vidente da aula.

Na tese, nomeio este espaço ocupado pelo intérprete como sendo uma *posição de mestria*, ou seja, *empalmo a noção de que pode ser estabelecida uma posição-mestre*, uma atuação de mestria pelo posicionamento ativo de se fazer parte da ação educativa, *por haver convocada a presença deste sujeito educador na sala de aula*, quando se pensa na atuação de intérpretes de língua de sinais em contexto de ensino. Demarco o verbo “poder” por ser uma ação escolhida e que dela geram derivações e desdobramentos para aquele que se coloca na coragem do ato do ensino com o aluno surdo e na relação direta com o professor, e não apenas na posição de ser “travessia de discursos” – portanto, há variadas formas de ser intérprete em contexto de ensino, todas perpassam uma relação com o outro surdo, mas os modos de se fazer sujeito/educador na relação inclusiva não é o mesmo em todos os casos e isso tem um impacto significativo no processo de aprendizagem. Há uma série de pressupostos que promovem o surgimento na educação da figura do intérprete de língua de sinais. Este será um tema a ser discutido: a sua entrada oficial e os possíveis desdobramentos, ou seja, o que dizem, o que fazem e o que pode ser feito neste lugar. Assim, farei parada nos caminhos construídos sobre as políticas inclusivas que possibilitaram a entrada deste profissional, já que para tal houve

³ Fiz uso da nomenclatura Libras referindo-me à língua brasileira de sinais. Poderia usar o termo LSB (língua de sinais brasileira), porém, por opção, adotei, neste trabalho, a primeira nomenclatura (LIBRAS). Há uma discussão de uma possível padronização de tal nomenclatura, usando, assim, a forma geral que é utilizada em outros países ao referirem-se às línguas de sinais: marca-se primeiramente a modalidade e depois a nacionalidade de tal idioma (ASL - American Sign Language; LSF – Língua de sinais francesa; etc.). Este não será tema discutido neste trabalho. O uso do termo é meramente opcional, e assim o faço por ser a forma abreviada, LIBRAS, a mais difundida no Brasil e nos documentos que sinalizam sobre a língua brasileira de sinais e os direitos de quem a tem como língua.

uma necessária luta política dos grupos minoritários surdos para a comprovação de que a língua de sinais deve ser respeitada como língua de instrução de alunos surdos; e evidente que tal discussão na escola só foi possível após a LEI 10.436/02 promulgada, e com a consequência estabelecida por prazos de cumprimentos legais via o Decreto/LEI 5.626 de 2005 (DECRETO 5.626/05). A legislação anunciada reconhece a língua de sinais como brasileira, usada por surdos e dá providências sobre a acessibilidade linguística para alunos surdos nas instituições de ensino: formação para professores de surdos nas séries iniciais; professores de Libras; ensino de português como segunda língua; intérprete de língua de sinais nas salas de aula; disciplinas de Libras no ensino superior; formação de intérpretes, entre outras questões apontadas (BRASIL, 2002; 2005).

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

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I – promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III – prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos [...] (BRASIL, 2005 – Decreto-5626/05).

Com a legislação referida, temos a entrada do ILSE, na busca de se fazer tradutor ou mediador do professor e do conhecimento para o aluno surdo, de modo que esse fazer vem acompanhado de um discurso sobre certa neutralidade tradutória, que, para fins dos objetivos traçados com o trabalho, chamarei de “pedagógica”: “O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar os limites da sua função particular – de forma neutra – e não ir além da sua responsabilidade”. (RID, 1992, sem paginação).⁴ Vemos essa questão ser

⁴ Para visualização do código de ética para intérpretes de língua de sinais na íntegra, segue o link para pesquisa e leitura: http://www.caesarlibras.com/page_1178503593288.html. Após um levantamento geral das bibliografias da área da surdez, no âmbito da interpretação, tem-se que um dos primeiros códigos de ética na área foi aprovado no II Encontro Nacional de Intérpretes, em 1992, com base no RID (Registro dos Intérpretes para Surdos), de

anunciada em outro documento oficial que aponta a formação e as estratégias de atuação daquele que se põe no ofício da interpretação, de modo geral, respaldando também a atuação em sala de aula:

O intérprete de LIBRAS precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter **domínio dos processos**, dos modelos, das estratégias e **técnicas de tradução e interpretação**. Cabe a esses profissionais seguir **preceitos éticos como imparcialidade**, confiabilidade, discrição e **fidelidade**. Para a realização deste trabalho, é necessário que esses profissionais sejam capacitados em cursos específicos, oferecidos por entidades que atuam junto às pessoas com deficiência auditiva/surdez ou tenham certificação de proficiência em LIBRAS, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC). A **convivência e a interação com a comunidade surda** são fatores extremamente relevantes para a obtenção de **fluência na língua** (BRASIL, 2009, p. 12 – grifos meus).

Vemos aparecer uma delineação e um perfil para tal profissão. A técnica, a imparcialidade e a fidelidade são requisitos que se têm frequentemente sido anunciados como imprescindíveis ao ofício. Outro fator importante apontado recorrentemente é a necessidade de qualificação atestada, visto que um dos requisitos para a função é ter formação extra a partir do contato com a comunidade de surdo, o que lhe dará certa fluência e domínio linguístico e cultural. As questões menores que ocorrem no processo tradutório no interior de salas de aula pouco se discutem. Embora seja o espaço em que mais temos intérpretes de Libras atuando, o foco central de discussão ainda parece ser a de questões ético-morais, e as mesclas dos papéis do professor e do intérprete. Ou seja, o debate pouco se fundamenta na relação pedagógica inerente a este espaço e, ainda, as estratégias de intérpretes que se colocam no lugar de tradutores, de fato, do ensino, educam e são educados ao fazer o ato de transferência e de significações.

Seguindo a problemática posta, a da presença “neutra” do intérprete, e do conflito da sua convocação na “parceria” do ensino, pelos estudos realizados e pelas análises de situações cotidianas, cada vez tenho mais clareza de que não há como uma aula se configurar numa estrutura sem um mestre, sem um intercessor, que interfira, ou ainda, que mobilize com seu corpo ações no outro, portanto, a inclusão de surdos instaura alguns paradoxos por ter que se fazer da diferença uma mesmidade, na espreita do igual, ou do aprendizado ao mesmo

1965, dos Estados Unidos. Depois de adaptado e traduzido, por Ricardo Sander, esse código de ética (1992) foi adotado pela FENEIS – Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos, sendo parte do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes. (GESSER, 2011, p. 16).

tempo usando novas ferramentas (que pode ser o intérprete?): interpretar/traduzir versus ensinar; inclusão versus exclusão; aula maior versus aula marginal (THOMA & LOPES, 2004, 2006; SOUZA, 2007b; MARTINS, 2008; MARTINS & SOUZA, 2011). Para Thoma (2006), faz-se necessário pensar as questões de inclusão x exclusão, suas interligações, e um dos aspectos dessa problemática, se dão porque “é muito comum a crença de que, se narrarmos os sujeitos com ‘necessidades especiais’ dizendo o que lhes falta, será possível desencadear movimentos pedagógicos de normalização e correção” (p. 21), e prossegue afirmando que, nessa medida, a inclusão opera pela exclusão, pois, ainda que os alunos supostamente diferentes estejam na escola, há que “incluir-los nos tempos e espaços dos demais”, e nisso perde-se a diferenciação que outrora os marcava, seja nos modos e **moldes do aprender, seja na sua própria constituição identitária que os marca (p. 21).**

Tais conceitos levantados de forma rápida (inclusão e exclusão; tradução/ interpretação e ensino; posição mestre fixa e a em movimento; relação pedagógica) serão lapidados no decorrer da tese, tanto a noção de mestria, como a relação conceitual dessa **posição-mestre como “intercessor”,⁵ como mobilizador do encontro e do processo do aprender; da movimentação que inquieta e promove a andança do pensamento do sujeito que sai, de modo intenso, do lugar que estava e opera outras coisas a partir do conhecimento que lhe irrompe.** Anunciado anteriormente o tradutor/intérprete educacional como um *intercessor* para o aluno surdo, afirmo que esses processos criativos e fugidios se dão porque, ao trazer um profissional para fazer um ensino que se pensa homogêneo (que ocorra no mesmo tempo e espaço para surdos e ouvintes), há, em alguns casos, a produção de outras formas criativas que são construídas nesse cotidiano de “ensinagens” – um ensino surdo;⁶ um ensino resistente; um

⁵ Tal noção/conceito será trabalhada/o a partir da analítica deleuziana, na obra *Conversações*. Nela Deleuze (1992) anuncia a potência criadora e criativa do sujeito a partir do encontro com o outro, afirmando que “[...] a criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofo ou artista – mas também coisas, plantas, até animais como em Castañeda”. (p. 156). Esse encontro que movimenta a criação – o aprender, ou o movimento do sujeito rumo ao novo – se dá, portanto, mobilizado por um outro: que pode ser o mestre (educador), ou outro sujeito que tome o lugar deste que impulsiona o turbilhonar do trabalho do pensamento.

⁶ Há uma ampla discussão sobre o que seja uma “pedagogia surda”. Essas propostas caminham para a afirmação de um ensino que tenha como objetivo atender as demandas visuais, portanto, um ensino de e para surdos - à medida que as especificidades da surdez estão sendo pensadas no percurso e na elaboração da prática docente. Essa visualidade, ou seja, essa pedagogia que se espera para além das amarras fonológicas, pautadas num ensino em que a língua portuguesa é majoritariamente pensada, é um dos requisitos a ser buscado numa proposta visual (PERLIN, 1998, 2006). “Para os surdos brasileiros é o momento de resvalar pela pedagogia dos surdos [...] O (sujeito) da pedagogia dos surdos é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente com capacidade visual,

ensino que faz valer estratégias visuais na relação pedagógica, digamos, na produção que favoreça a apropriação do conteúdo explanado, numa relação docente, em que o intérprete faz escolhas didático-metodológicas que acaba, posteriormente, vislumbrando como pertinentes. Dessa fugidia trama é que saboreamos a noção de fabulação: “pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo” (DELEUZE, 1992, p. 157). Diria que esse movimento de delito fabuloso ocorre, em muitos casos e momentos, na sala de aula com intérprete de língua de sinais educacional (ILSE), e nisso constituem-se, ou derivam daí, relações e laços educativos, estabelecidos entre aluno surdo-intérprete educacional e demais sujeitos que estão presentes.

O intérprete educacional constrói com o aluno surdo um espaço marginal de ensino e aprendizagem, se faz mestre e, por assim ser, a inclusão, como se apresenta, continua sendo não toda – como esperada nos modelos propostos que vislumbram uma política de inclusão de diferenças num mesmo espaço escolar (THOMA, 2006; MARTINS, 2008). Sobre esses caminhos outros, que o cotidiano com intérprete de língua de sinais educacional promovem, levantam-se algumas questões, mais particularmente, no que se refere ao ato tradutório. Há a busca de uma relação de igualdade, certa simetria ou regularidade no tempo e no discurso que o professor propõe, ou seja, espera-se que o ILSE faça uma tradução simultânea – em tempo real à de sua fala. Todavia, em conversas com ILSE, observando o cotidiano de atuação, nota-se que tal movimento (o da simultaneidade) não ocorre; nem mesmo a tradução consecutiva – que seria a tradução realizada um tempo posterior ao da fala do professor, com certa espera ou pausa na versão, o que compromete o caráter de tempo real –, já que o tradutor/intérprete em sala de aula, muitas vezes, acaba sendo levado pelo aluno a recorrer por outras veredas que lhe sejam mais significativas; e nisso a fala do professor já teve um norte, que nem sempre é o escolhido na hora da intervenção com o aluno surdo. Por

própria para sua educação que requer ser diferente de outras pedagogias” (PERLIN, 2006, p. 80). Não entrarei no mérito da questão referente à naturalidade do sentido da visão, uma vez que penso ser essa visualidade construída culturalmente nesses sujeitos, embora o não impedimento deste canal, sem dúvida, facilite a apropriação dos conteúdos de modo mais claro. O que anuncio é a preocupação atual com metodologias visuais, a que tem se nomeado por pedagogias surdas. Quando uso o termo ensino surdo, faço-o por duas questões: 1) para anunciar a diferença da não escuta presente em espaços inclusivos, ainda que o surdo esteja e faça parte do contexto de sala de aula; e 2) para marcar as estratégias de fuga que muitos intérpretes educacionais buscam em sua atuação, na medida em que se sentem excluídos do programa proposto; ou quando percebem que a relação estabelecida entre os dois (surdo e intérprete educacional) é mais intensa e promove descarrilhamentos no percurso proposto pelo professor. O que fazer? Muitos intérpretes colocam-se como “ouvintes”, de fato, das necessidades, ou da “fala” sinalizada pelo aluno que se põe à sua frente.

isso o caráter diverso de ambas as traduções anunciadas, embora em dado momento estas traduções possam aparecer – não é algo fixo. Certo ou errado? Isso ocorre. E é nisso que tenho que me debruçar, **ampliando estes micros processos, que, de fato, marcam uma particularidade, uma necessidade e essa não tradução simultânea nem consecutiva, em muitos casos, é o ponto favorecedor da aprendizagem.** Negar esses efeitos? Parece-me que o momento é de repensar as possibilidades de criação inclusivas de alunos surdos e a posição conferida aos “atores” que encenam as tramas escolares. Segue trecho que elucida a discussão levantada sobre o percurso escolhido pelo professor e pelo ILSE nas aulas. É pelo teor acontecimental, em alguns casos, que não se permite ocorrer uma tradução-rádio, de uma forma planejada, neutra e “limpa”, mas segue uma “explicação”, uma troca em Libras, que transita por meio de outras rotas. Resgato, neste *diário/tese*, afirmações trazidas na minha dissertação de mestrado, nos pontos importantes sobre o ILSE e que podem dialogar (isso porque aquilo que escrevi resgatado e articulado com o que eu escrevo agora configuram parte do modo como venho concebendo a atuação de intérpretes no ensino de surdos, algo que se dá num processo longo de pesquisa e construções particulares) com esse momento de escrita. De algum modo, aquelas inquietações ainda se abrigam em mim, com outras e novas roupagens, outros e novos (des) caminhos:

A tentativa de marcar a simultaneidade da tradução na sala de aula pode reforçar a ideia da técnica sobre o sujeito e, assim, a inclusão aparentemente ocorre, se o tradutor for fluente, conhecer os conteúdos, dominar a temática e mais mil coisas e atributos apostados no ILSE. No entanto, penso que o problema não pode ser reduzido apenas à formação do ILSE, mas também à assunção de que o ensino não pode se dar fora do jogo do acontecimento entre sujeitos. E isso a inclusão, por vezes, faz com o surdo: deixa-o fora das discussões, se forem pela língua oral, por exemplo; ou ainda, na crença da neutralidade do ILSE, sem marcar que este sujeito se faz também ao ser capturado pela língua de sinais, com o surdo. Nessa lógica, o jogo de acontecimento não pode se dar fora da relação estudante e intérprete, fora da possibilidade de ambos se verem enredados em um jogo de significantes que demanda sempre a perseguição de uma falta: a de ter esses significantes completamente conhecidos, dominados e transformados em conhecimentos – em um estoque de dados (MARTINS, 2008, pp. 109-110).

O fato de ter que apontar, ou ainda, de **afirmar na tese a existência de uma relação pedagógica, a qual é estabelecida num contexto inclusivo, só tem importância e se faz necessária pelos discursos correntes tanto acadêmicos, quanto senso comum, entre os ILSE,**

sobre a necessidade de uma não interferência sua (do intérprete) no processo de ensino – e, em tais discursos, presentificar-se uma suposta neutralidade que é cobrada, ao ILSE, pela comunidade surda, até pelo ideário da construção do papel do intérprete de Libras e sua relação com surdos. Esse pensamento teve desdobramentos em muitos documentos que tomam valor legal para esse grupo (QUADROS, 2002). Dentre eles, o próprio código de ética que anuncia a necessária consciência do sujeito de que deve ser honesto com o discurso e transparente no ato tradutório, sem se deixar aparecer nele: “O intérprete **deve interpretar fielmente** e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve (se) lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade” (FENEIS, artigo 3, 1992, grifos meus).⁷ Outro requisito para manter certo distanciamento de autoria e participação do sujeito que interpreta no enunciado que propõe, nesta vertente, se daria pela falta de domínio do conteúdo a ser traduzido – sendo o ILS generalista, atuando em várias frentes. O que apontam, pesquisadores (FENEIS, 1992; QUADROS, 2002) é que a falta de conhecimento da função que este profissional no contexto educacional tem gerado conflitos de papéis e de atuação..

Leite (2005) faz uma análise interessante dos papéis do intérprete de língua de sinais em contexto inclusivo e aponta os prejuízos no processo de aquisição de linguagem do aluno surdo, bem como a falta de conhecimento do espaço de atuação, o que repercute numa imagem distorcida para o aluno surdo do lugar de tal profissional. Com essas questões em vista, neste momento histórico em que a presença do intérprete está dada, a problemática apontada é pensar em estratégias possíveis para uma relação mais harmônica e ativa para uma situação de conforto linguístico e de ensino para alunos surdos – defendendo que, nas séries iniciais, a presença do intérprete de Libras não é o melhor caminho, devendo ter, então, professores bilíngues e, de preferência, surdos, visto que a maior parte dos alunos surdos chega à escola sem o domínio da língua em questão (LEITE, 2005; LACERDA, 2009).⁸ Para

⁷ Ver o código de ética traduzido na íntegra e o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérprete da FENEIS pelo link: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/13589/o-codigo-de-etica-do-interprete>

⁸ Para se aprofundar mais nesta temática, indica-se a leitura da obra “Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental”. Nessa obra, Lacerda (2009) aponta problemas encontrados na pesquisa em contexto de ensino infantil com a presença de intérpretes e as estratégias destes profissionais ao se deparar com o não domínio linguístico das crianças surdas. Tal movimento promove mudanças no projeto em 2007 quando levado para outra cidade do interior de São Paulo, cujas séries iniciais estão sob a supervisão de docentes fluentes em Libras e não mais acompanhadas por intérpretes de língua de sinais, ficando este trabalho destinado a partir do ciclo III, no fundamental II (6º a 9º ano).

auxiliar tal estudo, colhi relatos por meio de entrevistas realizadas por mim, encaminhadas por correio eletrônico, juntamente com consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes, para um grupo de intérpretes educacionais que atuam há mais de dois anos em salas de aula de variados níveis de ensino, bem como tendo experiência em outros espaços de interpretação, de modo geral: audiências, palestras, conferências, entre outros. Tais narrativas farão parte desta pesquisa como elemento discursivo social que pode amarrar, ou alinhar, a teoria estudada. Serão usados trechos, sem a intenção de uma análise isolada do discurso presente, ou apenas uma interpretação textual fechada, mas como elemento da vida cotidiana que faz emergir saberes e fazeres sobre a profissão, constituindo, assim, tipos de relação e de sujeitos (FOUCAULT, 1979). Como a teoria está imersa na multiplicidade histórica e de ação de muitos sujeitos, a minha escrita será parte deste emaranhado que me toma, diante, também, da fala do outro que, como eu, vive e atua no espaço da escola e na relação com pessoas surdas, que vive o cotidiano de luta para um discurso outro sobre a surdez. Por isso não importa quem fala, mas em que tempo histórico, para que e por que tal discurso é relevante para a temática anunciada:

Para nós, o intelectual teórico deixou de ser um sujeito, uma consciência representante ou representativa. Aqueles que agem e lutam deixaram de ser representados, seja por um partido ou um sindicato que se arrogaria o direito de ser a consciência deles. Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala e age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria; ação de prática em relações de revezamento ou em rede (DELEUZE, 1979, p. 70).

Pelas entrevistas, notam-se alguns pontos levantados que eu tomaria como cruciais desta problemática, para além do saber funcional, ou da responsabilidade do sucesso da atuação, que são a noção empalmada e anunciada pelos intérpretes de haver certa culpabilização na performance tradutória do ILSE, tendo do seu ato consequências para o sucesso ou o fracasso escolar do surdo (evidente que a culpa recai no ILSE muito mais quando o aluno não atinge o conhecimento escolar esperado). Todavia, para mim, o vital dessa discussão, que vai além da atuação eficiente ou não do intérprete como tem sido debatido, é a possibilidade de marcar as técnicas excludentes que subjazem na própria política inclusiva. Política esta instaurada numa relação em que o sujeito se vê constrangido a anunciar ou confessar seu fracasso formativo ou informativo – uma confissão que se torna pública, em

redes sociais, quando intérpretes educacionais falam de suas atuações, pedindo até mesmo desculpas por não trabalharem eticamente, em alguns momentos nos quais “ousaram” intervir na tradução, na aula, no processo de ensino, com seus corpos que não puderam deixar apagados. Segundo Gallo & Souza, o apagamento da diferença faz parte de uma política da exclusão: “Na escola, não poderia ser diferente. Também nela vemos acontecer esse apagamento do outro, esse ‘borramento’ da diferença, por meio de suas políticas inclusivas, de suas práticas de tolerância [...]” (GALLO & SOUZA, 2004). Porém, para elucidar tal discussão, *o da confissão de si ao outro* – tema que parece bem propício, no que tange aos processos de aceite do trabalho/função do intérprete, mesmo que ocupando um “lugar visível e invisível”, ao mesmo tempo –, segue um relato enviado em um grupo online, Grupo-Yahoo ou Yahoogrupos, aberto e destinado apenas a tradutores e intérpretes que atuam no estado de São Paulo:

 ⁹Trabalhei um ano e meio como intérprete em uma faculdade... lá pelos idos de 2003... mas eu percebi que não consigo ser intérprete porque sou incapaz de ouvir o que alguém diz e simplesmente reproduzir em outro idioma. Eu acabo querendo complementar com outros exemplos, "causos", explicações minhas... e isso não é interpretar. O intérprete deve apenas reproduzir o que o professor diz. Se o aluno não entender, tiver dúvidas, o intérprete deve chamar o professor e pedir mais exemplos, etc. Estou certa? Esse foi o meu "clique"... a minha praia é explicar, dar diferentes opiniões e criticar tudo o que ouço. Impossível interpretar. Eu chegava a ser antiética. Teve uma ocasião em que um professor falou uma coisa, não me lembro exatamente o quê, mas era alguma discussão polêmica e eu era contra suas ideias. Não consegui manter meu profissionalismo e fiz cara de "que absurdo" enquanto interpretava. Você acha que a aluna não quis saber o que eu estava pensando? Ela nem via mais o que eu estava interpretando e começamos a discutir o tema paralelamente!!! Isso é o cúmulo em uma interpretação, um crime, um erro absurdo! Fiz uma autoavaliação e cheguei à conclusão: interpretar não é para mim.

Retomando a discussão empreendida sobre o fracasso escolar de alunos surdos, já exaustivamente realizada, mas, em outras perspectivas, passando pelas metodologias filosóficas de ensino abordadas,¹⁰ que dizem respeito ao aceite ou não da língua de sinais

⁹ Essa marcação será usada quando destacar no texto relatos abertos, coletados nos mais variados espaços de interação em redes sociais, na internet, sejam elas: blogs; facebook; e-mails de grupos de intérpretes de que participo. A confissão e culpabilização do fracasso de alunos surdos na escola inclusiva serão retomadas no segundo capítulo quando discutir a invenção da surdez na perspectiva foucaultiana, abordando a temática em uma sociedade capitalista, não mais punitiva, no sentido físico, com exposição pública da agressividade, como nos séculos XIV, XV e XVI, mas uma sociedade que opera o controle nas entranhas e faz uso de algumas tecnologias para tal exercício. A confissão é umas das formas de produzir no outro o controle: uma sociedade que fala e faz o outro falar, confessar suas falhas e, assim, produzir modos como “deve” viver coletivamente.

¹⁰ Tais abordagens de ensino, que são elas oralismo, comunicação total e bilinguismo, serão melhores discutidas no capítulo 2, quando me dedicarei a uma breve passagem pela constituição histórica da educação de surdos e

como constitutiva do sujeito surdo e de seu ensino (LACERDA & POLETTI, 2004; SOUZA, 2006; ARAUJO & LACERDA, 2008; LODI & LACERDA, 2009, entre outros), agora, esta mesma temática parece que está assentada em alguém, que, fisicamente, ocupa um lugar na escola – o problema do não-aprender pode ser diluído como sendo decorrente da má atuação do ILSE ou da não compreensão da sinalização pelo surdo, ou seja, mantém-se a culpabilização em um sujeito real. Pode assim haver, então, um culpado, e este pode ser encontrado, punido, orientado, cobrado, quando o próprio da inclusão, ao que parece, é mesmo operar no apagamento das diferenças, ou seja, reconhecê-las e classificá-las para que o excluído (produto da inclusão) esteja no conjunto daqueles que aprendem em um mesmo lugar e em mesmo tempo. Nisso Veiga-Neto (2006) ajuda-nos quando marca a relação íntima entre inclusão *versus* exclusão, anunciando que tal operação se liga intimamente a dois processos: a normatização (construções normativas) e a normalização (produção individualizante de modos subjetivos de vidas a partir das normas criadas em determinado tempo histórico).

Assim, por exemplo, entendo que os dispositivos¹¹ *normatizadores* são "aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles

suas variadas tecnologias, ou dispositivos de verdades sobre o tipo de ensino, relação sujeito-corpo-linguagem. Essa perspectiva genealógica de construção da surdez e do modo de "intervenção" no campo educacional, em um determinado momento histórico, faz emergir a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula. Sua entrada em cena terá valia após a construção de discursos sócio-antropológicos que narram a surdez a partir da diferença linguística e não no lugar ou espaço narrativo da surdez como deficiência, que, por si, subjaz técnicas de reparo do corpo anormal (LOPES, 2007; MARTINS, 2008). "A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo a ela como materialidade inscrita em um corpo, mas como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade de um corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínico, linguísticos, religiosos, jurídicos, filosóficos etc." (LOPES, 2007, p. 7).

¹¹ O conceito de dispositivo de poder e saber utilizado por Foucault, tal como entendo e que tomo emprestado nesta tese, serve para demarcar as tecnologias, que seriam os instrumentos, as ferramentas, as técnicas e as estratégias de manejo do poder na sujeição do outro e na construção de verdades dogmáticas amplamente circulantes na história e na ciência. Tais tecnologias são agenciadas nas microrrelações que compõem o nosso cotidiano, estando presentes em muitas práticas, advindas de um saber, em fina articulação com um poder, que quer se consolidar. Em suas obras são denunciados diversos dispositivos sociais, de poder e de controle, que se filiam à construção de verdades e saberes. Em "As Palavras e as Coisas" (1999b), Foucault oferece-nos uma análise crítica da formação das ciências humanas, evidenciando a reconfiguração dos saberes – e seus efeitos – na formação das disciplinas e da ciência. Em "Vigiar e Punir" (1987), Foucault banhou-nos com suas análises nas instituições sociais como a penitenciária, a escola, a família – locais em que foi constatado o uso de dispositivos de poder, articulando esses espaços a séries ou manobras disciplinares e corretivas do corpo humano. Foucault (1987) desenvolveu o conceito de disciplina, materializado na vigilância, no exame e no olhar corretivo, legitimado nas práticas sociais que deixavam de punir, supliciar o corpo para corrigir e consertar as anormalidades na presença da confissão. Desse trabalho, "Vigiar e Punir" (1987) desenvolveu o conceito do *panóptico* como dispositivo de poder presentificado na construção arquitetônica institucional, vinculado à vigilância e ao exame dos sujeitos. Esse novo processo epistemológico se faz presente ainda na sociedade, encontrado sob a forma de diversos dispositivos e técnicas do poder e do saber que criam espaços de correção do

que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)" (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36). No entanto, aquele que não se enquadra à voraz norma é mantido como anormal, ainda que compartilhando os mesmos espaços que os "ditos normais". A inclusão opera numa lógica que busca enquadrar todos num mesmo lugar, criando linhas reguladoras que possibilitem a inserção corporal da diferença na "curva di sino". São dois procedimentos empreendidos, o disciplinamento do corpo, numa corretiva proposta de reparo e ordem no modo de ser, e o controle regulador de tais processos que expande não apenas para um sujeito, mas nas políticas inclusivas que destinam a organização e inserção de "massas corporais" – o apagamento da diferença se faz na medida em que o incômodo do não aprender pode ser diluído em um sujeito; as diferenças são traduzidas como mesmidades.

Segundo Veiga-Neto (2001), a norma é um dispositivo de controle que atua no corpo do sujeito, demarca espaços e cria os marginalizados. A norma agencia um tipo de sujeito e faz operar uma linha que define aquele que pode estar dentro e aquele que ficará fora. Ela ao mesmo tempo classifica, exclui e compõe um saber sobre o outro, sobre seus fazeres e seus limites. Dando sequência ao processo seguinte, como consequência do efetivo poder normativo, teremos a criação reguladora de políticas que seguem o controle de grupos maiores, aplicado em uma malha mais densa e que vai além dos corpos, estendendo à população. No caso estudado, no campo da surdez, esses efeitos de controle normativo, as tecnologias e as técnicas de normatização corporal se veem na seguinte analogia: primeiro, são os corpos surdos a serem disciplinados e classificados pelo tipo de surdez; depois, vemos operar as práticas e técnicas de correção; na sequência, discursos sobre as possibilidades de ser surdo; segue-se classificação dos surdos tanto em estudos que tomam a surdez de modo patologizante, quanto discursos culturais; com isso, criam-se políticas, pensando na educação, na maior parte advindas por ouvintes, e nelas vê-se a aparição de modos de "acessibilidade

humano. Desta forma, se há saber sobre o outro, há lutas e há, portanto, resistências, com o surgimento de vozes muitas vezes subjugadas, que devem ser emersas e trazer "à tona as falas que foram sepultadas" (FOUCAULT, 1979, p. 171). As tecnologias e os dispositivos do poder são esses mecanismos, estas engrenagens que operam na linha da disciplina e da correção e que legitimam saberes; mas também são as resistências contra a legitimação da dominação centralizadora, ou seja, os dispositivos de poder podem assumir novos papéis, deslocando-se na fabricação, por exemplo, de outras armas necessárias para combater os saberes tidos como verdades, impondo outros saberes que Foucault chamou de "saberes locais", e a que deu o nome de "insurreição dos saberes" (FOUCAULT, 1979).

para os surdos”, de aceitação da diferença. Um dos problemas é que a criação das políticas para surdos, na educação, não tem sido pensadas por surdos. Na escola, temos a presença de ouvintes na posição de intervir, ou minimizar os problemas de comunicação, isso para as escolas inclusivas. Tais profissionais vêm atuando como intérpretes ou, como chamados em documentos legais, “articuladores do ensino”; “professores articuladores”. Articuladores para a inclusão que só puderam aparecer/emergir diante de políticas públicas que nomeiam de algum modo a surdez no campo cultural – ainda que tais propostas oferecidas nas escolas não estejam de acordo com os movimentos dos surdos sobre a educação que de fato querem.

O que me interessa desse jogo todo é anunciado nas questões que se seguem: o que, o como no ensino de surdo, ou, ainda, a presença de surdos nas salas minoram em diferenças? Uma suspeita seria pela não captura ou engessamento do modo de fazer a inclusão uma mesmidade; ou os descaminhos que sua presença oferece pela própria diferença de língua e de subjetividade em sala – embora cada sujeito, seja ele ouvinte ou não, reformule a sala com sua singularidade. Percebo que, nas salas onde há surdos, fissuram outras formas de ensino, os intérpretes e professores que investem na relação com surdos, promovem algumas perversões no ensino que seria para uma sala homogênea: seja ela, na função do ILSE, num modo extremamente legítimo de anunciar as diferenças que seus corpos produzem e esperam no e sobre o ato do aprender; seja na relação estreitada entre professores e intérpretes que oscilam e mudam de lugar, o intérprete se fazendo professor, o professor se fazendo parceiro aprendiz na diferença, e ambos construindo um triângulo de ensinagem, fazendo-se interlocutores para o aluno surdo. (MARTINS, 2008; MARTINS & SOUZA, 2011). Isso não é regra, mas em muitas salas que analisei durante a pesquisa, a parceria entre professores e intérpretes se fizeram presente, e sem ela a exclusão do surdo num pequeno espaço da sala é ainda maior. Ou seja, se a inclusão funciona, de algum modo, se faz na perversão de papéis, na ruptura do que seria o proposto como correto funcionamento: traduzir literalmente a fala do professor ouvinte que ensina a partir do referencial da oralidade.

Evidente que, em toda sala de aula, operam acontecimentos não previstos, e a presença de surdos é mais um acontecimento dentre tantos, todavia, cabe ressaltar que esse não esperado “surdo” movimenta na sala outras formas didáticas, propostas visuais de ensino, estranhamento, formas adversas de pensar determinado conteúdo, e a presença física de outro

educador torna-se um elemento-chave na relação professor e aluno surdo que, de todo modo, força novas relações educativas a serem pensadas coletivamente.¹²

Sobre esse tema, tem-se tal afirmação de Felipe (2003):

Aceitam-se programas bilíngues transitórios, que, iniciando com a LIBRAS, gradualmente substituirá essa língua pela Língua Portuguesa. Esse bilinguismo fraco levará ao monolíngüismo, daí, antes, haverá um bilinguismo diglôssico: os alunos surdos ficarão em classe de ouvintes, sendo que a língua maior de prestígio será a da professora ouvinte e dos alunos ouvintes. Os surdos, embora possam receber a tradução simultânea do “ensinado” que estiver acontecendo em sala de aula, terá que estudar em português e fazer suas provas nessa língua (p.90) [...] Se se pensar apenas na escolarização de Surdos pode-se pensar em intérpretes educacionais, como denominou Quadros (2002), ao intérprete que vem atuando em sala de aula. Esse intérprete que ainda está em um processo de formação de identidade [...] Pesquisas têm mostrado que, devido a muitos equívocos por parte dos intérpretes, ou por falta de formação acadêmica, ou técnica para tal função ou, ainda, por não dominar o assunto, a atuação do intérprete em sala de aula pode causar prejuízo ao aluno em sua escolarização. (p. 92 – grifos meus).

Como já levantado, há sérias discussões sobre a presença do intérprete em sala, as políticas de exclusão que se esconde por trás de tais propostas, e a falta de formação específica para esses profissionais. Diante desse quadro e com a inclusão dada com todo peso e grande força nas políticas públicas, temos que operar por dentro de tais propostas, fazendo quebrar algumas normatizações que visam a sua construção em prol de singularidades e diferenças. Marcar a presença do intérprete, afirmando que ele opera mudanças no ensino, que ele também educa e, portanto, precisa de uma relação mais parceira com o professor, seja tempo de dedicação e elaboração previamente da aula, é mostrar que o dado não nos interessa, queremos ir além. Assim, devem-se mostrar os percursos que vislumbram a educação de surdos e as lutas almejadas. Embora hoje vejamos uma luta para a construção de uma suposta “identidade” do intérprete, temos também, em contramarcha, na prática, uma não fixação sobre o modo do fazer deste profissional que pode atuar em contexto de ensino ou em outros lugares. Um dos problemas colocados é por que, ainda que tenha a presença de intérpretes de

¹² Sobre o não esperado em sala de aula e a noção de acontecimento no ensino, Carvalho (2008) faz tal observação, o que para o trabalho tem muita relevância: “A dinâmica de uma aula, mesmo que tenha sido preparada com grande esmero por um professor, e em seu planejamento, tudo está de ‘antemão previsto’, pode ser modificada por completo: uma indagação fora do conteúdo, uma atitude julgada inadequada por ele ou um outro par [...]” (p. 135). Exemplos infames do cotidiano que, segundo Carvalho (2008), apresentam o campo de relações de força inscrito, e as amarras da relação de um para a ação do outro. Portanto, há total imprevisibilidade do transcorrer e o valor acontecimental de tal relação, sendo que tal liberação abre novos campos de relações de poder (FOUCAULT, 1979).

língua de sinais, que fariam por vezes a adaptação do conteúdo para a língua que o aluno surdo mais facilmente, ou legalmente, deve aprender, há evasão escolar de alunos surdos, e um índice relativamente significativo de não aprendizagens, por exemplo, da língua portuguesa? É evidente que muitas questões devem estar relacionadas para responder tal enunciado, entre elas, o contato do aluno com a língua portuguesa, o conhecimento do intérprete das línguas envolvidas, domínio do conteúdo, currículo pensado numa proposta bilíngue, entre tantas outras questões. Por isso deixaria a pergunta: Será que é só a formação do intérprete que deixa a desejar? Será que, para além disso, outras questões políticas não estão em jogo, como, por exemplo, a não mudança de propostas de ensino? São as amarras pedagógicas que só dificultam a diferença existir como potência criadora de saberes no interior da escola. Parece muito claro afirmar que a presença do intérprete não acaba com os problemas da exclusão escolar, embora esse argumento seja muito usado, vê-se que as políticas linguísticas para surdos no interior das escolas estão aquém do desejado (LEITE, 2005).

O que farei, portanto, afirmando as fugas reais operadas no cotidiano, e partilhadas, ou com aporte, em algumas entrevistas que coletei com profissionais intérpretes que atuam em contexto de ensino, mais a minha própria relação experimental/ vivenciada com a prática interpretativa em sala de aula, são: 1) marcar a necessária mestria conferida ao intérprete; 2) entender/registrar as relações de ensino que podem emergir neste espaço escolar e seus desdobramentos, relações menores, ou uma educação menor (GALLO, 2008); e, por fim, 3) marcar esta construção subjetiva, de um educador-mestre ativo que se constrói, cotidianamente, na prática do fazer, sem ter a nomeação de ser “o educador” regente – essa é a característica mais interessante, a produção de vínculos de ensino que se estabelecem para além do estabelecimento formal, às margens de uma produção que só ocorre no cotidiano.

A isso chamarei de uma “prática de liberdade” (FOUCAULT, 2010), que proporciona um modo outro de se relacionar com o surdo e, em meio aos entraves que lhe advém, num espaço que, muitas vezes, parece-lhe tão hostil, estranho, desconhecido, o intérprete de língua de sinais educacional produz em seu corpo fugas rumo a caminhos que lhe parecem mais interessantes no processo tradutório a que está submetido. Criar novas formas de “ser”, e de cuidar de si, numa inclusão, que à vista não favorece a construção de subjetividades diferentes, ou seja, da proliferação da diferença no modo de ser e do aprender de sujeitos caridos, mas, ao que parece, caminha – ou tenta produzir – para a construção de

sujeitos que caibam na forma(ção) institucional: dentro dos modelos pedagógicos de ensino, das práticas propostas nos componentes curriculares, dos papéis que devem seguir e desempenhar (professores, alunos, intérpretes educacionais).

Nesse sentido, tendo a apostar na questão apontada por Carvalho (2010), quando comenta sobre a arte de educar, ele afirma que, “em outros termos, a educação, não importa a sua forma ou tipo de consecução que empalma, sempre está por finalizar um tipo de sujeito” (p. 43), um tipo de relação e uma inter-relação entre as pessoas envolvidas em tal processo. Nessa ótica, a educação como formadora de sujeitos, construída em um sistema de ensino, que, para Foucault (1971), é “uma ritualização da palavra; senão uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam [...]” (p. 44). Uma ritualização que só ocorre se cada sujeito se propõe a fazer parte do ritual: aluno, professor, intérprete, neste caso, a ritualização do espaço da sala de aula. E como operar pela e para a transformação em um espaço de liberdade de ser e se fazer sujeito, sem a sujeição tão marcada?

Assim, nosso modelo educacional e suas instituições modernas que foram construídos como espaços de subjetivação pela sujeição, só podem se transformar, segundo Gallo (2006), através de práticas desviantes. É então em práticas diferentes das experiências de liberdade do cotidiano da escola, é inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação (BOY, sem ano, sem paginação).¹³

Deriva-se de tal citação que, embora a escola se faça como instituição de sujeição e de construção de modelos de sujeito, há possibilidades de resistências através das práticas desviantes. A atuação do intérprete como mestre pode ser entendida como uma prática desviante do previsto, mas que, para mim, opera em prol da criação de um ensino mais ético para surdos. Assim, o sistema educacional, portanto, é mais uma engrenagem da máquina estatal que se constitui em espaço de formação para os sujeitos, à medida que inscreve formas de ser e se fazer sujeito, através das tecnologias de dominação e controle, lançadas nas teias e braços dessa maquinaria e projetados nas mais variadas instituições: escola, família, religião. Uma sociedade que almeja a formação de que tipo de sujeito? Utiliza quais tecnologias para tal produção? “Toda sociedade (como todo ser ou espécie vivente) instaura, cria seu próprio

¹³ BOY, T. C. dos S. Estética da Existência na Pedagogia Teatral. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Tania%20Cristina%20dos%20Santos%20Boy%20-%20%20Estetica%20da%20Existencia%20na%20Pedagogia%20Teatral.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2012.

mundo, no qual, evidentemente, ela “se” inclui” (CASTORIADIS, 1987, p. 232). Nessa inclusão, “ela”, essa sociedade criada, com sujeitos criados, deve caber na forma, e, portanto, a estratégia possível é alçar várias formas de capturas tentando fazer das diferenças mesmidades – apagando as diferenças. Um aceite do outro pela captura, o que a faz de modo hostil e não hospitaleiro. No caso do surdo, aceita-se a língua desde que a “minha escola” mantenha a mesma, você (surdo) nela pode estar desde que como “estrangeiro”, portanto, o programa se mantém com formato para os de dentro e, aos de fora, resta-lhes se acomodarem.

Existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a fuçar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou que o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever da hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. (DERRIDA, 2003, p. 15).

Essa pode ser uma das estratégias políticas da inclusão: tornar o outro diferente, igual. O modo “não igual” é tido como algo negativo, isso porque “todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico, chocam-se contra o muro da sociedade capitalista” (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 50). Mas ainda bem que há devires e que tais práticas “chocam” o sistema, fazendo movimento contrário e abalando a mesmidade. São, portanto, as práticas desviantes que quero demarcar nesta pesquisa. A presença do intérprete educacional como um sujeito *inominável*, sendo aquele em que não se fixa um único nome próprio. Derrida (2003), sobre esse conceito desenvolvido, afirma corresponder ele a sujeitos que não se encaixam em um único lugar marcado, enquadrado pelo movimento binário: ser isso ou aquilo. Que é exatamente o caso: ser intérprete ou professor? Pergunto-me: por que é tão difícil o uso do “e” como complementaridade? Ser intérprete e educar ao mesmo tempo. “Os inomináveis são os que não são nem isto nem aquilo. Aquilo que não se presta ao jogo da oposição nem de sua lógica. Aquilo que deixa a ordem sem efeito, que a desordena” (SKLIAR, 2003, p. 55).

Para tal proposta (a de mostrar como o ensino se faz com a figura de um mestre e que a inclusão faz, ou ao menos, impulsiona o intérprete educacional a ocupar esse espaço, no desvio daquilo que chamam de papel do tradutor, para um lugar ativo daquele que infere e interfere no ensino, na lógica do “e” e não do “ou”), farei um percurso teórico no que nomeei

das três possibilidades de ser e fazer-se mestre do/no ensino. Ou seja, já que a figura do mestre é imprescindível num sistema educativo, quais mestres podem ser vistos assumindo os postos de educador nas salas de aula com surdos? Ou ainda, numa perspectiva histórico-filosófica, quais produções ou posicionamentos relacionais com o discípulo/aluno são possíveis estabelecer diante de modelos de mestres distintos? Este estudo será empreendido com maior ênfase, a partir da obra *A Hermenêutica do Sujeito* – aprofundada no capítulo 3 – de Michel Foucault (2010), resultado de um curso proferido pelo autor no Collège de France nos anos de 1981-1982. O ponto fulcral será o de pensar como, em cada um desses espaços de ensino, há possibilidade de atuação do TILSE¹⁴ numa posição que configura espaço daquele que ensina/transmite, que conduz ou que (re)constrói caminhos de um ensino que não toma apenas o conteúdo ou conhecimento em si, mas uma construção que constitui, que forma o aluno em sujeito do aprender,¹⁵ ao mesmo tempo em que forma e transforma o sujeito em mestre: da condução, do ensino, das práticas escolares. Portanto, a afirmação é a de que não há ensino sem mestre, de alguma maneira, há uma posição do sujeito em sua função (no lugar daquele que ensina) e, ainda, se é pela linguagem que as relações amorosas do ensino se estabelecem,

¹⁴ Na tese, aparece a abreviação TILSE – tradutor e intérprete de língua de sinais educacional, ou ILSE – intérprete de língua de sinais educacional. Embora a legislação traga a abreviação como TILS, tomo a liberdade do uso TILSE por ser a atuação educacional objeto de estudo que venho me dedicando desde minha graduação. Portanto o “E” faz toda a diferença até porque é a transformação para o específico da relação de mestria (quem sabe um “MILSE – Mestre Intérprete de Língua de Sinais Educacional”) que tomo como problematização de estudo. Atualmente, a forma mais usual é a nomenclatura TILSE para marcar a interpretação abarcada no campo e nos estudos da tradução. Todavia, como em sala de aula a atuação do intérprete acaba sendo a mediação direta, a tradução ao vivo, em “cena” de aula, há quem opte mais pelo uso da SIGLA ILSE, embora, em categoria, os intérpretes estejam alocados no grupo de tradutores, e não se exclui que podem também atuar em sala de aula como tradutores quando traduzem diretamente a fala do educador, isso porque em determinado momento sentem a necessidade de fazer uso da tradução, que seria seu ofício, e um uso que muitas vezes é de forma literal pela especificidade dos conteúdos. Outro exemplo é que há tradução feita pelos intérpretes educacionais em vídeos e materiais didáticos, no ambiente escolar, **TILSE** também é uma boa referência. Assim, farei uso das duas formas abreviadas para marcar a atuação do intérprete educacional. Vale ressaltar que, para a atuação do intérprete em sala de aula, há legalmente o termo *professor intérprete* ou *professor-interlocutor*, entendendo-os da mesma forma como trabalhador da tradução que, além disso, efetua um trabalho pedagógico. Esse trabalho é efeito de mediações estabelecidas por um terceiro que é, necessariamente, usuário da língua de sinais. Contudo, alerta para a existência de pesquisas que diferenciam os dois termos e aprofundam-se nessa questão (LACERDA, 2004; ROSA, 2005) – o que não será meu foco, **embora faça destaque da forma que me agrada a partir da incorporação do Educacional como marca da singularidade dessa atuação.**

¹⁵ Em capítulos seguintes, dedico espaço para teorizar o conceito do aprender; do que seja aprender a partir da perspectiva da diferença baseado-se em Deleuze (2010) na obra “Proust e os signos”, na qual o autor vai explicar o aprender como movimento particular daquele que se coloca na esteira do discurso do mestre, sendo assim, os vários signos produzirão efeitos corpóreos singulares em cada sujeito. Essa é uma das razões para se marcar o imprevisto, ou o incalculável, do processo de aprendizagem. Não há controle sobre o outro, embora o educador deve dispor de todos os recursos e lançar a maior quantidade de signos possíveis para, quem sabe, produzir aprendizagens.

configuram-se, o TILSE está mais que emaranhado nessas relações, pois é dos seus movimentos corporais que o conhecimento depende para ser lançado como signo. Sendo assim, só cabe afirmar que está nas mãos do TILSE o lançamento dos signos do aprender.

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças (DELEUZE, 2010, p. 25).

Quais os encontros que ocorrem numa sala inclusiva com alunos surdos? Vários. Sem dúvida, essa é uma resposta esperada. Com tanta diferença visível, e neste estudo marco a presença corporal do surdo e da língua de sinais, quando exposta no interior da escola, na relação “surdo-ouvinte”, o encontro entre eles operam novos saberes e modos distinto de estabelecer certa comunicação – tal é a diferença dessa natureza que surpreende as múltiplas possibilidades comunicativas.¹⁶ Sua expansiva presença, ou melhor, sua visível presença torna, muitas vezes, o surdo um sujeito exótico – no sentido da estrangeiridade da língua de sinais e os movimentos corporais que o uso de tal língua exige.

A sinalização produz inicialmente certo estranhamento que captura o interesse do outro ouvinte (SKLIAR, 2003). Vários encontros são possíveis de ser produzidos, e a afirmação de que a inclusão, com a mescla entre sujeitos diferentes, gera encontros inusitados é corretíssima; o problema é que, como o sistema educacional opera pela norma e pela maleabilidade de seu discurso, fica difícil fraturá-la, é assim que há uma estruturação do modo de aprender, e as diferenças dos sujeitos acabam por ser apagadas no currículo comum; no uso da mesma língua para ensinar todos; no mesmo tempo dado para o processo da aprendizagem e mais “n” fatores que poderiam ser destrinchados. Todavia, retornando a problemática alçada, quando se pensa no ensino, no caso de alunos surdos, os encontros com o objeto a ser

¹⁶ É evidente que esse encontro e as estratégias comunicativas estabelecidas são interessantes de serem notados. Há uma produção criativa linguística que só ocorre no encontro desses dois sujeitos e em meio ao não saber linguístico entre eles. É o desconhecimento da língua de sinais para o ouvinte, e do português para o surdo, que ocorrerá uma via de interação por mímica, gestos, mesclas. Todavia, ainda que nesse aspecto a inclusão opere positivamente, não se pode apagar o problema da falta de domínio da língua de sinais por parte do professor. Quando visamos o ensino de surdos por meio de uma educação franqueada pela língua de sinais, e, no entanto, salas de surdos, salas com intérpretes numa estrutura bilíngue, é por acreditar que os conteúdos escolares devem ser ensinados pela língua de sinais, e que o aluno surdo tem o direito do franqueamento de um ensino que atenda suas especificidades de aprendizagem, com metodologias adequadas para o ensino, por exemplo, da língua portuguesa como segunda língua. Esse tema, embora apresentado, não será foco de discussão. Para maior estudo, sugerem-se algumas bibliografias: SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; SANTOS, 2006; SOUZA, 2006.

conhecido só se darão na esteira de uma produção coletiva e parceira entre professor e TILSE – o tradutor-intérprete será, sem dúvida, sujeito importante neste processo. Os signos lançados ao vento da sala de aula só ventilarão conhecimentos possíveis quando produzidos por meio da língua de sinais – quando se tratar de surdos sinalizadores que estabeleceram para si uma relação de identificação por meio da língua de sinais, no caso, a brasileira¹⁷ – que será feita na presentificação corpórea do intérprete educacional.

O aprender e os encontros de alunos surdos podem e, em relação ao conteúdo, acontecem na produção de ensinagem¹⁸ que o TILSE se põe a construir no ato tradutório. Ainda que negue, ou que busque uma neutralidade discursiva, a fala do professor é reformulada por ele e encontra outros caminhos no processo de busca por uma tradução mais didática, mais familiarizada com o aluno que o intérprete educacional, pela convivência, já conhece e, por assim ser, já estabeleceu certo vínculo.

▶ O fato é que interpretar em sala de aula é um trabalho diário de parceria na construção do saber do aluno; é um trabalho de compromisso e cumplicidade com o professor. Somos um elemento presente na dinâmica do dia a dia da sala de aula (TILSE G, mais de 10 anos atuando em sala de aula).¹⁹

¹⁷ Nem todos os sujeitos surdos têm uma identificação, ou seja, se constituem sujeitos pela língua de sinais, deste modo, e neste trabalho, quando me referir a alunos surdos, estarei trazendo e fazendo relação com a massa de sujeitos que, sendo sinalizadores, recorreram a Libras como língua de instrução – ou ao menos lutam para isso. E, em sala de aula, se esta língua não circula nas mãos do professor regente, há que se convocar alguém que faça tal tradução.

¹⁸ Esse conceito “produção de ensinagem” decorre das estratégias estabelecidas pelo intérprete durante a aula, tendo como foco o ensino do aluno surdo. São pequenas mobilizações, o de escrever no quadro ao lado do professor, deixar um papel para anotar pontos relevantes que, após o término da fala do professor, deverá ser foco. Enfim, são produtos que farão parte do processo de ensino e que o ILSE alçará mão.

¹⁹ Usarei a marcação no quadro para representar as narrativas retiradas das entrevistas feitas no percurso da tese como material de análise para elucidar a teoria estudada – conforme descrevi nas páginas iniciais deste trabalho. Ressalto que, para a entrevista, entrei em contato com vários profissionais, explicando a pesquisa, enviei convite e mandei online as questões a serem respondidas. Nem todos se dispuseram a participar. Obtive retorno de 16 sujeitos interessados – o que para mim foi significativo já que se trata de uma pesquisa teórica, e os dados serão usados como forma de entrelaçamento, ou ferramenta, que somará à pesquisa. Ou seja, será válido para a pesquisa qualitativa que se pretendeu empreender, portanto, não é a quantidade de sujeitos que me importa, mas o modo como poderão suas falas se ajustarem nas redes teóricas da tese e o que suas narrativas revelam sobre as relações de saber estudadas. Dos entrevistados, consegui retorno de 12 intérpretes de língua de sinais educacional que atuaram em um ou mais espaços de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior); 3 professores (1 fundamental e 2 superior); 1 surdo que teve intérprete de língua de sinais educacional em algum momento de sua formação. Partes das entrevistas estarão no decorrer dos capítulos, articulando, portanto, os saberes teóricos aos saberes dos sujeitos, um modo de ativar o cotidiano, aproximando-o da teoria estudada. Priorizei o convite para as entrevistas ao grupo de intérpretes educacionais do estado de São Paulo, portanto, convidei-os pelo grupo Yahoo (APILSBESP – **Associação dos profissionais intérpretes e guias-intérpretes da língua de sinais brasileira do estado de São Paulo**), pelo menos a maior parte. Outros, que não participam desse grupo, fiz contato pessoalmente. O interesse por intérpretes se dá obviamente por ser o foco deste trabalho.

Que ética, então, se estabelece para tal cumplicidade? É esta que mais para frente, no capítulo 3, será tratada, como forma de ética de si e com o modo de condução que se pretende estabelecer. Uma que vai além dos discursos morais, que são construídos sobre o seu fazer (o do TILSE); uma ética parresiasta²⁰ que busca na sua verdade uma construção com o outro. A franqueza na relação com o aluno: de se posicionar como agente mobilizador no processo do aprender; um intercessor que produz encontros; franqueza no não saber tudo, na mestria que opera ainda e em meio a sua ignorância, com tantos conteúdos e áreas distintas que, no caso do TILSE, é convocado a atuar. Segundo Deleuze (2006), o intercessor é uma potência na medida em que pode provocar mudanças no sujeito: (re) compondo-o em outro lugar, de outro modo; afetando, portanto, a relação entre **dois corpos**. Pode-se dizer que esse teor (o de ser afetado) é da ordem do encontro de corpos. Feita esta análise, deriva-se que o autor nos provoca ao entendimento de que “[...] o intercessor é potência para algo que vai ser produzido a partir de algo”; sendo que “[...] através de um intercessor toda sorte de criação é possível e instigada, pois ela está essencialmente situada no plano do mobilismo da descoberta: a partir do que se tem chegar ao que não se tem”. (CARVALHO, 2009, p. 2).

A partir deste conceito, o de ser o intercessor potência inventiva no sujeito para seu deslocamento a outro lugar, tomei a liberdade de usá-lo como ferramenta auxiliando-me pensar o trabalho do intérprete educacional. “Não significa reproduzir as suas condições e especificidades de emersão. Mas buscar em sua geografia alguns elementos que potencializam o seu caráter criativo e inovador” (CARVALHO, 2009, p. 2). É possível entender sua atuação como a de um “intercessor” para o aluno surdo, podendo valer-se como potência para o ensino (a partir de seu corpo, seus enunciados podem movimentar o sujeito a outros lugares); um

Na parte de método, discorro mais sobre como fiz uso das entrevistas e como penso teoricamente a presença de narrativas neste trabalho.

²⁰ O conceito de parresía é usado por Foucault (2010a) na obra “A hermenêutica do sujeito”, para falar da relação franca entre mestre e discípulo – que perpassa o discurso daquele que se põe no lugar de falar francamente para seu discípulo, a partir de sua verdade. É essa noção de parresía que me interessa neste trabalho. Uma palavra que não se estabelece pela ordem, pelo mando, mas é livre, portanto, a palavra do parresiasta é que fundará a liberdade (FOUCAULT, 2010b). “O exercício de uma palavra que persuade os que são comandados e que num jogo agonístico dê liberdade aos outros que também querem comandar é, a meu ver, o que constitui a parresía” (FOUCAULT, 2010b, p. 98). Foucault anuncia alguns modos de pensar a parresía pela relação mestre-discípulo, um jogo de linguagem franca que vai anunciar uma verdade para o direcionamento do sujeito e que, de algum modo, servirá para a construção do cuidado de si no outro (o discípulo), que está em processo de descobrir rotas; já em outro momento essa relação é aprofundada no viés político. É sobre o governo dos outros que Foucault vai anunciar a necessária presença do parresiasta, que, tendo coragem, coloca sua vida em risco, na contramarcha dos discursos maiores, num movimento de dizer a verdade, ainda que fira a lógica daquele que está em situação de poder. Uma palavra livre que infere e que fere para a liberdade, de si e do outro.

mestre que se coloca como intercessor na medida em que permite afetar e ser afetado pelo outro, colocando em suspeição suas verdades e potencializando novas relações subjetivas, para si, e para seu aluno (CARVALHO, 2009). Para Deleuze (2006), intercessores

podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 1992, p. 156).

Percebo, portanto, que há variadas práticas no fazer da interpretação que geram muitas dúvidas sobre qual a função desse sujeito que se põe na sala de aula como agente ou mediador do professor, mas que, aparentemente, fica em um espaço transitório, que quer, ou é pedido para, ser neutro, todavia, inevitavelmente, o intérprete está lá e se faz mais presente do que esperava de si, ou do que diziam de seu lugar.

❖ A maior dificuldade está na falta de clareza por parte da instituição, dos professores, dos alunos e, muitas vezes, dos próprios TILSE sobre o papel desse profissional. Isso implica na necessidade de constante esclarecimento e discussão sobre nossa atividade, o que gera um desgaste emocional muito grande, uma vez que a maioria não tem dimensão da complexidade dessa tarefa. (J.A., 32 anos, 2011)

Essa “suposta” falta de clareza será um dos temas a serem desenvolvidos na tese. Será que é o não entendimento da função do TILSE que dificulta o entendimento de seu papel? Ou será que há um paradoxo caótico que, em meio ao não saber, produz variadas formas de “ser”: na tentativa de fixar uma identidade do intérprete, neste espaço vazio produzido pela lógica binária do “ou”, há posta (ou se aposta nesta tese) uma angústia (a de ter que se fazer sujeito e construir um lugar para si), contudo a necessidade de preenchimento do lugar do mestre coloca o TILSE em um espaço híbrido mesclado, na lógica do “e”, e é neste espaço que há fugas-resistências, que marquei como sendo um nomadismo necessário, o que impossibilita uma fixação única do que seja o lugar ou identidade deste profissional. Desconstruir a noção amarrada de identidade que se forma numa polaridade dual é uma das tarefas que me ponho a trilhar. Descortinar as múltiplas identidades que a posição-mestre convoca ao intérprete já é parte da tarefa de bradar a impossível fixação do papel identitário, ou seja, o que é e como deve ser um professor. Nessa proposta inclusiva de surdos, há uma

ferida aberta, a noção de que se pode educar de várias formas, o aluno vai sim buscar mestres-intercessores em muitos lugares, por isso o controle do aprender é da ordem do incalculável. Assumir que o TILSE em sala de aula opera de modo a constituir aprendizagens faz nos remeter a formação destes sujeitos e as angústias vividas neste cotidiano tão caótico, tão nebuloso e, sobretudo, tão inventivamente criativo. Diria que eu, sendo intérprete educacional, em sala de aula, atuo e “sou” trezentos-e-cinquenta... são múltiplos olhares, atuações e modos de ser. E não é qualquer modo de ser que se faz ser um mestre, portanto, sobre o “ser-mestre” e sua posição ativa no ensino que trataremos mais para frente.

1.2. EXPERIÊNCIAS... MEMÓRIAS... ACONTECIMENTOS

Não vos deixeis enganar! É vossa curta vista, não a essência das coisas, que vos faz acreditar ver terra firme onde quer que seja no mar do vir-a-ser e perecer.

Usais nomes das coisas, como se estas tivessem uma duração fixa: mas mesmo o rio em que entrais pela segunda vez, não é o mesmo da primeira vez.

Heráclito de Éfeso²¹

Há uma fabricação imanente produzida no espaço social que se dá entre o vivido, o sentido, os discursos e daí derivam-se as constituições das experiências dos variados sujeitos, que, de modo geral, mudam constantemente, tanto o modo de perceber o vivido e o sentido, como as construções de sentido sociais das sensações. Diríamos que as experiências assumem formas históricas de subjetivação, ou seja, são construídas no interior das sociedades e caracterizam os sujeitos, que refazem singularmente aquilo que lhes são apresentados. Foucault (2010b) fez em seus estudos uma história do pensamento, na qual buscou “uma

²¹ Heráclito; conforme Nietzsche. In: Os pré-socráticos (col. os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1985.

análise do que poderia chamar de focos de experiência” (FOUCAULT, 2010b, p. 4). Nesse sentido, o autor oferece um modo de conceber o que sejam focos de experiência, que para ele ganhou um sentido amplo e político, sendo caracterizados como:

Primeiro, as formas de um saber possível; segundo as matrizes normativas de comportamentos para os indivíduos e enfim os modos de existências virtuais para sujeitos possíveis. Esses três elementos – forma de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existências virtuais para sujeitos possíveis –, são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio de “focos de experiência”. (FOUCAULT, 2010b, pp. 4-5).

Assim, pensar na experiência é, sem dúvida, pensar em produção de subjetividades, sobretudo, em que tipo de agenciamento se torna possível em determinada época, contribuindo para certa experiência subjetiva dos sujeitos. Nesse modo, Foucault anunciou a loucura como experiência, sendo ela gerenciada em um saber científico que qualifica o que seja “ser louco”; cria formas normativas padronizadas sobre o comportamento do louco na sociedade (e isso muda historicamente, dependendo do saber que se assume sobre a loucura); e ainda, desses dois elementos anteriores, há criações de modos possíveis de viver a loucura que, de certa forma, é gerenciada pelos elementos já destacados. Nesse sentido, o autor afirma que focos de experiência constituem modos do sujeito ser e podem ser estudados (a experiência da loucura; da surdez; da prisão) se forem olhadas as relações de poder que as articulam. Relação de saber, relação de poder e produções subjetivas (FOUCAULT, 2010b; 2010c). Seguindo essa lógica da construção social como produtora de sujeitos e articuladora de experiências, temos que a subjetividade é de “[...] natureza industrial, maquinária, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida” (GUATTARI & ROLNIK, 2011, p. 34). Esta seria uma possibilidade: entender a produção subjetiva a partir da maquinaria social que fabrica os modelos de ser “crianças”, “mãe”, “pai”, “aluno”, “intérprete”, entre tantos outros e possíveis papéis sociais a se exercer. Tais modos de ser são lançados nas mais variadas formas institucionais e expostos ao consumo dos sujeitos, desde sua tenra idade. Como mencionou Guattari & Rolnik (2011), mais que uma sociedade que se preocupa com a produção de capital e lucros, há, no ocidente, um investimento maciço do capitalismo em potencializar produções de subjetividades desejantes – produzir em nós o desejo em consumir um modo de ser que a mídia nos faz crer ser o caminho da felicidade. Modelos que saem do

círculo familiar e são consumidos pelas crianças nas “novelas” e em séries que discutem modos de ser “adulto” feliz, rico, sereno etc. Portanto, não dá para negar nisso a voraz e produtiva influência que toda essa sociedade projeta na vida de cada sujeito, estando, assim, exposto numa captura que tenta controlar o desejo de cada um e de todos nós. Sobre isso comentam:

Ora é evidente que para fabricar um operário especializado não há apenas a intervenção das escolas profissionais. Há tudo que se passou antes, na escola primária, na vida doméstica, toda uma espécie de aprendizado que consiste em ele deslocar-se na cidade desde a infância, ver televisão, em suma estar em todo um ambiente maquínico. (GUATTARI & ROLNIK, 2011, p. 35).

Este é o modo concebido sobre a formação de subjetividades, que se dá no envolvimento de uma maquinaria sociocultural, numa sociedade capitalista, que, sobretudo, há de se considerar, evidentemente, o contexto histórico e sua imanência em tal processo. “Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de conceber o mundo” (GUATTARI & ROLNIK, 2011, p. 35). Evidente que a essa maquinaria estão atrelados variados saberes construídos socialmente e, dado o estado de controle social da máquina, há que se considerarem as possíveis fugas e refugos que o sujeito se permite fazer, mesmo em meio à maquinaria de controle, emaranhado nas engrenagens sociais que os vinculam. Nesse sentido, pensando na possibilidade de resistência ao controle, há o modo como determinado sujeito vai estruturar em si os saberes que lhes são massivamente lançados. Há, na produção subjetiva, algo da ordem do individual, da experiência que cada sujeito faz nas e com as relações macropolíticas que o circunscrevem, portanto, há uma micropolítica possível de ser articulada em cada sujeito – chamaríamos de uma micropolítica da resistência pela criação de si (GUATTARI & ROLNIK, 2011).

A problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade. [...] Trata-se, sim, de fazer exatamente a operação inversa, que apesar dos sistemas de equivalência e de tradutibilidade estruturais, vai incidir nos pontos de singularidade, em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade. (GUATTARI & ROLNIK, 2011, p. 36).

Portanto, a partir dessa concepção de produção coletiva (em massa) de subjetividades modelalizadas, há uma possibilidade de fuga, numa inversão que os autores nos mostram, na busca de uma pluralidade singularizada: vidas que rumam à criação singular a partir de suas experiências vividas e que possam ser experiências vividas no campo educacional. Para Gallo (2009), “a construção de um processo educativo que possibilitasse aos indivíduos a construção de sua subjetividade, resultando em pessoas singulares, seria um empreendimento verdadeiramente revolucionário [...]” (p. 134), algo como um “golpe” a forma vista desta sociedade de dominação maquínica já anunciada (GALLO, 2009). No entanto, é neste valor do revolucionário, do movimento menor que ativa cada sujeito ao seu contra-movimento de resistência que parece, para os autores citados, ser algo da ordem das potências de mudanças. Esse é o ponto que toca a problemática lançada neste tópico. *As experiências vividas a partir de acontecimentos que singularizam modos subjetivos*, mudando os fazeres e as práticas sociais no interior de determinada *cultura local*. (GALLO, 2008).

O acontecimento, produtor de descontinuidade, será aqui definido com pelo menos quatro itens, aberto a mais possibilidades: 1) um conjunto de forças presentes no meio que possibilitou a emergência de determinadas práticas; 2) uma série, uma relação de multiplicidades determináveis historicamente; 3) algo que ocorre pelas singularidades e reproduzem-se distintamente; 4) alternativas abertas no campo como resultado de forças que delineiam certas emergências. Os discursos (como efeito de acontecimentos) vivem numa dinâmica constante entre o desejo e o poder. É parte de uma tecnologia de poder que auxilia as relações de forças, nas produções de saberes e na emergência dos sujeitos (FOUCAULT, 1996, 1979). Anunciado antes, a maquinaria de produção de subjetividades e o acontecimento como emergência de relações podem operar a manutenção de uma tecnologia que reproduz forças maiores; ou rumar a um dispositivo de criação de resistências que operam por outras forças, novas formações discursivas, que se inscrevem por modos outros de criação de subjetividades, entendidas como movediças, nômades, que se refazem no percurso de suas experiências singulares. O acontecimento é, portanto, a ação singular que vai se ligando ao sujeito, nas palavras de Deleuze e Guattari (1997, 1995), que vai se agenciando a significados sempre outros, pois remetem a um dado momento histórico e, portanto, contingente-imanente, que remetem, ainda, às experimentações de cada um.

Trazendo o conceito de literatura menor usado por Deleuze e Guattari para analisar o quão revolucionária seria a obra de Franz Kafka, que potencializa o novo, agenciando sempre outros movimentos no leitor – minoriza a obra, resiste dentro dela –, Gallo (2008) utiliza tal proposta conceitual como ferramenta para pensar a educação e propõe tomarmos a possibilidade de uma educação menor, fazendo-nos refletir na figura do professor-profeta e do professor-militante, que “opera ações de transformações por mínimas que sejam” (GALLO, 2008, p. 20). A maioria da educação para Gallo (2008) se dá na ordem do que é regulado, da macropolítica, dos planos de educação, das políticas que tentam prescrever e criar um modelo de ensino único e centralizado; já a educação menor aparece na militância, no movimento singular e interior a escola, efeito de relações de corpos que resistem às políticas maiores, minam novas possibilidades e criam linhas de fugas para fazer do cotidiano experiências criativas na diferença (GALLO, 2008). Nesta esteira, ainda trazendo a noção de acontecimento, poderia dizer que, desta forma, há um acontecimento maior, que chamaríamos de evento coletivo, e um acontecimento menor, que é consequência do evento coletivo ligado ao corpo pela experiência do vivido e que, assim sendo, é efeito das relações cotidianas. O acontecimento menor será nomeado como sendo da ordem das singularizações, deste pequeno movimento que cada um faz em si – correlacionado com a própria noção de mestria atribuída ao intérprete educacional que se põe na via do acontecimento do ensino singular para surdos, nesse movimento de resistência ao modelo de ensino maior, voltado para ouvintes, cria outras rotas. Talvez possa tomar essas noções para abrir o solo teórico de produção conceitual, como forma de pensar o geral da convocação do ILSE em sala e as particularidades que desta convocação se emanam.

Partindo dessa noção singular de acontecimento, penso que olhar a relação de sala de aula, no meu caso, entre surdos, ILSE e professores, é poder tomar as diferenças que escapam das propostas fechadas, do padrão de verdades, posicionando cada um em uma função específica, refazendo a aula num outro acontecimento. Ao resistir à homogeneização proposta, há nisto uma recriação – sobre as verdades impostas: traduza, não ensine; use o português como língua de instrução e não a de sinais; e, como recriação do novo, temos as linhas de fuga, através do ensino marginal, pela língua de sinais como meio de instrução... estes seriam exemplos de fugas criativas, ramificações dentro das normas ou das normativas de um ensino para o surdo.

A citação abaixo pode mobilizar o pensamento nessa temática:

Se formos capazes de suportar a sensação de estranheiridade e agir de maneira produtiva e criativa, mesmo envolto em estranhamentos, teremos possibilidade de ser vetores de proliferação de diferenças, e não instrumentos de estriamento. Para resistir é importante abrir-se ao *acontecimento*. Estar atento àquilo que ocorre no cotidiano da escola, a fim de potencializá-lo criativamente, e não ser tragado, engolido pelo acontecimento. Perder-se no acontecimento, não conseguindo produzir, é tão ruim quanto estratificá-lo, fazê-lo perder a potência, dominando os fluxos e reenquadrando as diferenças na norma (GALLO, 2007, pp. 38-39) (grifo meu).

Sobre o movimento de criação e resistência pela experiência do novo, numa lógica que toma o corpo como campo de combate às forças normativas, Gallo (2008) faz uma análise interessante, o de haver posto uma educação maior, que corresponde às políticas instituídas e delegadas à Educação; e uma educação menor, efeito de movimentos locais, acontecimentos e experiências singulares. Desse feito, o autor nos ofereceu modos de ativação do nosso pensamento sobre tais percursos desejados no campo educacional quando se opera na busca da diferença e não do mesmo:

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Retomando a metáfora, o professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes para fazer, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo (GALLO, 2008, p. 65).

No caso específico que interessa a esse trabalho, os micromovimentos nas salas de aula que, numa política menor, ou seja, do interior, inventam cotidianos novos de ensino, aprendizagem para surdos, ocorrem com educadores marginais, que não possuem nomeação para tal tarefa, mas que, numa militância menor, “criam mundos dentro do mundo” da inclusão, para, assim, fazer dele um outro lugar que possa caber diferenças de corpos e “trincheiras de desejo surdo”. No caso ainda de salas com alunos surdos, o uso híbrido das línguas em questão, a de sinais e a portuguesa. Adota-se, desse modo, a sala de aula com surdos e intérpretes de língua de sinais o lugar histórico que a pesquisa quer fazer parada, adentrar, cavar, ver operar o cotidiano dos acontecimentos mais singulares que fazem funcionar modos outros de ensino, para além do que é legislado como correto. Serão

componentes de tal espaço de diálogo: o saber das pessoas, suas verdades e o modo de constituição de singularidades que a experiência promove no tempo imanente (este presente e que presentifica ou materializa saberes).

O que é a imanência? Uma vida... Ninguém melhor que Dickens narrou o que é *uma* vida, ao considerar o artigo indefinido como índice do transcendental. Um canalha, um mal sujeito, desprezado por todos, está para morrer e eis aqueles que cuidam dele manifestam uma espécie de solicitude, de respeito, de amor, pelo menor sinal de vida do moribundo [...] uma vida não contém mais que virtuais. Ela é efeito de virtualidades, acontecimentos e singularidades. (DELEUZE, 1995, pp. 5-6).

Uma vida, num tempo histórico, uma imanência que opera interesses em algumas pessoas. Quem se ocupa pela vida educacional do surdo na escola inclusiva? Por que é que ainda se tenta apagar a hospitalidade do intérprete no se fazer educador em contexto inclusivo? Talvez para não deixar ver as estratégias cruéis que o sistema maior opera no “deixar morrer” as diferenças; ao assumir a inclusão e colocar o intérprete em sala de aula, se o aluno ainda assim fracassa, é muito mais fácil culpabilizar o sujeito de seu insucesso do que adentrar nas minúcias que impedem um ensino para a diferença, iniciando-se na afirmação de que não se ensina sem mestre. Portanto, se o ILSE não pode ser o mestre do aluno surdo, a quem se delega tal tarefa já que o professor em geral não domina a língua de sinais? E, como diria Deleuze (1992), pronunciando-se sobre sua parceria com Guattari, “o essencial são os intercessores” (p. 156). Desloca-se a discussão para o ensinar na figura do professor-intercessor, que, assim, tem como função mobilizar o conhecimento e o desejo do se movimentar para o aprender no outro. Quem se faz intercessor para o aluno surdo: o ILSE ou o professor?

Retomando, é evidente que, ao pensar na imanência de determinado processo de construção e produção de saberes, acredita-se na construção político social de cada época, e, portanto, nas relações de força existente e presente no que é posto como possibilidade a ser experimentada. Todavia, há uma incorporação e uma reorganização que o sujeito promove com o igual, ou o mesmo daquele que fala (as verdades postas) e esse “novo” só ocorre pela revisitação individual de cada um, ainda que o tema proposto seja aparentemente o mesmo apresentado pelo educador. Ou seja, ainda que as experiências sejam lançadas para serem iguais, não o é: um exemplo, o modo como cada um concebe o mesmo conteúdo explanado

não é igual. Como em Heráclito, “o rio em que entrais pela segunda vez não é o mesmo da primeira”. Nem para a experiência, nem para uma tradução, seja ela vivida uma segunda vez, o novo estará lá, ainda que seja uma (re) tradução.

Antes de adentrar nesse terreno explanado da problemática no campo da educação de surdos, retomo a noção de memória e pretendo aprofundá-la pela explanação do conceito na obra de Walter Benjamin. O autor descreveu a memória pensando-a pelo conceito, ou constructo da experiência, e o fez a partir dos escritos de Proust.²² O autor foca a memória como construção do sujeito a partir do seu olhar *singularizado* e, ao mesmo tempo, *coletivo*, que se constrói sob efeito dos acontecimentos (não como retomada do mesmo lugar, ou ainda, como autorretrato do acontecido): “O importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência” (BENJAMIN, 1993, p. 37). Aquilo que volta parcialmente, que é retomado e ressignificado, sendo a memória algo da ordem do trabalho, do movimento; uma ação revisitada, refeita.

Desse modo, através da leitura, espera-se que sejam resgatadas ou reorganizadas algumas experiências, que, na escrita, ganha outras sensações, ou outras formas – é outro olhar da mesma cena que fica marcada na memória-corpo. E é a “experiência” o tecido ou o envolto importante para tal construção. Experiências de parada, de silêncio e reflexão, que, na crítica de Benjamin (1993), está cada vez mais escassa nesta contemporaneidade em que o excesso de informação não permite paradas produtivas do sujeito, num silêncio reflexivo e, ao mesmo tempo, produtivo da diferença.

O autor baseia sua crítica fundamentada na estrutura capitalista implantada, a qual observa e analisa. Há um pragmatismo e um total consumismo (que se expande em todas as áreas da vida) que precariza as relações, na medida em que a rapidez de informação embrutece a possibilidade de desvios e criações. Não há tempo para narrar a vida ao outro no imediatismo em que se vive na contemporaneidade: são ações sobre ações rápidas e impensadas, o que se vem chamando de otimização do tempo – mais produção em menor tempo, sem priorizar a qualidade de tal feito; ou, ainda, o saber pelo saber: o consumo rápido e voraz por notícias, novidades que passam por, ou para, o sujeito, sem nele pausar, sem nele marcar-se.

²² Para Walter Benjamin, Proust personifica o conceito de memória, traçando outro modo de relação entre sujeito-experiências-narrativas. A memória é retomada como sendo da ordem da contingência, mais do que um retrato do acontecido. São um viver de outro modo tais experiências que se ganham outras dimensões corpóreas.

Há um mundo de informações que não se fixam no corpo, não se materializam conforme o conceito trazido na parte inicial deste capítulo por Foucault (2010a) do que se espera com ato/hábito da escrita pelos gregos: “É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a *implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como uma espécie de hábito ou em toda caso de virtualidade física*” (FOUCAULT, 2010a, p. 321 – grifos meus).

Assim, a velocidade de informação impediria o sujeito de degustar as minúcias do acontecimento e deste lugar (re)criar, a partir, ou sob os efeitos de seus encontros, vividos e experienciados. Memória, portanto, como algo da ordem do improvisado do passado em um dado presente; um movimento que precisa do esquecimento do vivido e posteriormente de sua retomada, para nele buscar outras significações, que seria deste lugar “o” improvisado. Consoante as críticas benjaminianas levantadas até o momento, tem-se que

o sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2001, p. 3)

Todavia uma definição interessante sobre a experiência pode ser encontrada ainda nessa mesma obra de Larrosa (2001), na qual o autor argumenta uma possível estruturação diária para o passar despercebido da experiência. No entanto, há na experiência algo que nos afeta, no sentido de nos tocar em seus desdobramentos de efeitos e, nesses encontros, há movimentação dos corpos: uma atividade que promove a inquietude do pensamento, a ação do pensar. Uma composição de um saber: a experiência que é feita pelos sentidos que damos ao acontecido produzido em nós como singularidades, com seus significados particulares. Então o saber da experiência não poderia ser vinculado a conhecimentos e verdades universais e únicas. São formas singulares de sentir a vida, são, portanto, saberes das pessoas, de suas práticas no processo vivido, no cotidiano de suas experiências-experimentações.

Cabe mencionar o que me toca sobre o sentido da experiência de ser intérprete de língua de sinais educacional e nisso vale a pena parar, degustar e descrever sobre tais feitos e efeitos, trazer outras vozes, teorizar sobre este que me move e convoca-me. Ou seja, uma

experiência que perpassa o corpo daquele que se põe no intermédio entre vozes, conhecimentos, saberes. Uma mescla que funde posições e escolhas que ocorrem em processos rápidos: 1) tradução direta ou explicativa; 2) interpretação de modo simultâneo ou parada para acompanhar o percurso do aluno; 3) construção do conceito de um sinal técnico ou soletração direta? São escolhas rápidas que ocorrem cotidianamente e que promovem saberes da experiência. Para Souza (2007b), há uma ilusão da tarefa do ILSE que é construída no ideário da própria escola inclusiva, mas que, de um modo geral, define algo da experiência de ser ILSE, ainda que como um lugar ficcional:

A afirmação é a seguinte: tendo em vista o que assumi até agora, o intérprete educacional para surdos é uma ficção para que outra possa se dar no plano do discurso (e não da prática), a saber, a ficção da possibilidade de haver ensino inclusivo fora do jogo de linguagem. Jogo sem o qual o processo identificatório com o conhecimento se torna impossível (SOUZA, 2007b, pp. 168-169).²³

Voltando à questão da experiência, é possível anunciá-la como algo do comum e rotineiro, ou tomá-la como geradora de marcas de saberes dos sujeitos, de forma singular (saberes do intérprete de língua de sinais que marcam seus corpos e aparecem nitidamente nas narrativas expressas sobre o seu fazer – o que esperam de sua ação e o que é possível praticar em sala de aula):

A experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que **se** passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada **nos** aconteça (LARROSA, 2001, p. 2).

²³ Esse tema será adensado nos capítulos II e III de modo mais específico, pensando a relação social de construção de um ideário que favorece as políticas inclusivas e cria uma visão e um fazer instrumental para a atuação do intérprete educacional; no entanto, as análises tenderão a olhar as possibilidades criativas do ILSE ao se posicionar para além dessa ficção desejada, numa relação “militante” e ativa do se fazer educador/ mestre, numa relação ética para consigo e com o outro que se forma por meio dos discursos que saem de seus movimentos.

Está posta a crítica sobre a superficialidade das informações quando há uma visão macro de quantidade voraz de notícias as quais passam, mas não marcam o sujeito, ou seja, não **nos** marcam. E é exatamente deste lugar que me ponho a pensar, pela ação da memória e pelo afeto da experiência que me passou há mais de dez anos atuando como intérprete de língua de sinais em escola e estudando este tema há pelo menos uns sete anos consecutivos. Reitero, portanto, a noção de que não há um único sujeito que se narra. Desta forma, na escrita, várias vozes perpassam o corpo do sujeito que se põe no labor da escritura de um problema que toca ou mobiliza a si – uma escrita de si à medida que situações do seu cotidiano são tomadas como objeto pulsante do pensar. Portanto, cabe bem a expressão poética de Mario de Andrade trazida na epígrafe deste capítulo e só agora retomada (tamanhas são as andanças, descaminhos e fugas do pensar e nisso a brutal dificuldade de materialização do pensado): “eu sou trezentos”.²⁴ Não há um sujeito apenas, que se funda em uma sólida unidade, mas uma singularidade que se constitui parte de multiplicidades,²⁵ portanto, efeito de acontecimentos. Tais eventos compõem o corpo e, então, os escritos de quem se põe a narrar sobre si, sobre os outros, sobre o que o move no ato do “dizer”. Utilizo pontos da teoria de Deleuze e Guattari (1995) para conceituar o uso da multiplicidade como parte da constituição do sujeito-vida, que se faz em várias facetas, e que é (re)lido por meio de muitas lentes; e, ainda, seus aportes teóricos serão utilizados como ferramenta conceitual para pensar a escrita singularizada de um diário como espaço de criação, espaço liso ou em movimento de constante resistência e dobras (o não-lugar fixo e estático, o lugar do movimento que justamente promove a atividade e a ruptura, a quebra, a mudança: apostada na atividade do pensar), espaço de luta, de invenção, podendo ser tomado como lugar de guerrilha estratégica do pensamento:

Deleuze e Guattari consideram o nomadismo como máquina de Guerra justamente por ser inalienavelmente relacionado com esse Fora, o qual não foi capturado. O

²⁴ Minhas narrativas, as marcas de textos que coabitam minha escrita, as narrativas de intérpretes educacionais, os discursos sobre o papel – que tomarei por função –, as legislações sobre o profissional intérprete educacional... todas essas narrativas compõem minha escrita, meu corpo, meu “ser escritora/ autora”.

²⁵ O uso do conceito multiplicidade será adensado no decorrer da tese. Uma nota que deixo anunciada é que pauto-me dos escritos de Deleuze para pensar a noção de multiplicidade, a qual se baliza na clivagem fundamental de Bérson, na consagração da experiência como algo do real pelo misto entre espaço e duração do acontecimento e suas marcas corpóreas, assim, a experiência é multiplicidade e “produz-se entre os dois uma mistura, na qual o espaço introduz a forma de suas distinções extrínsecas ou de seus ‘cortes’ homogêneos e descontínuos, ao passo que a duração leva a essa mistura sua sucessão interna, heterogênea e contínua” (DELEUZE, 2004, p. 27).

Fora, ou espaço liso, constitui um território que, como já dito, é um não-lugar, ou melhor, é um território da existência, um lugar existencial. A vinculação da vida é, pois, com um itinerário. O que importa é o constante caminhar, que abre os poros, alivia os pulmões, permite que o sangue flua, dá energia e disposição para continuar a caminhar. Por tal relação com o Fora, este espaço liso é contraposto ao espaço estriado e sobrecodificante do Aparelho de Estado. Porque o Estado capitalista é o regulador dos fluxos descodificados, enquanto apanhados pela axiomática do capital. Como estar sempre estático em um território é condição necessária para a existência de um Estado, ele nunca será verdadeiramente nômade (VIEIRA, 2009, p. 109).

Embora Deleuze (1995) faça contraposição entre espaço liso, movimento de fuga e resistência, e espaço estriado, lugar de captura, fazendo exatamente a analogia ao poder do Estado no estriamento das diferenças, no controle dos sujeitos e de seus modos de existência, não aprofundarei tais análises. No entanto, trago a alegoria conceitual para pensar exatamente no movimento de escrita da tese que, ao mesmo tempo, está num espaço liso, para aquele que se coloca no itinerário de suas inquietações, e ora se vê capturado por uma norma de estilo e modo de escrita padronizados por uma instituição. Por isso trago a ideia da resistência da escrita de si como em um registro que se faz diariamente. Uma tese-diário? No diário, pode-se ser nômade. Ir e vir – devir-intérprete; devir-função-intérprete.²⁶ Perambular pelos fatos e refazê-los. Isso me importa: o (re) pensar das minhas experiências e de outros intérpretes de língua de sinais, sobretudo no campo da educação. Portanto, é imprescindível narrar as vivências, os temores, os discursos de tradutores e TILSE, para, a partir do acontecido, problematizar a formação desses sujeitos que tem se construído na prática cotidiana do ofício de ser “tradutor-educador-mestre”, sem saber de fato como e o que se nomear (se é que precisa), uma vez que essa suposta identidade do quem sou(?) e o que faço na escola (?) é algo extremamente exigido.

Evidente que, de algum modo, o trabalho problematiza a própria inclusão e o seu feito: paradoxalmente, permite, possibilita ou mesmo cria um vazio ao TILSE e, neste não lugar, cada um vem buscando seus nomadismos, criando formas de sobrevivência. Esse nomadismo do intérprete educacional e suas itinerâncias pela educação são o que me imprimem interesse de investigação. A tese que empalmo é que, ao adentrar o intérprete no campo da educação, ou seja, na sala de aula, por sobrevivência, ou como resultado de um espaço que se abre, ocupa o lugar de mestre do aluno surdo. A partir disso, como pensar a

²⁶ Devir; movimento pelo qual as coisas se transformam; modificam; metamorfoseiam-se.

formação desses sujeitos? O que o cotidiano nos mostra? E se o TILSE não ocupa o lugar de mestre? E se ele decide ficar preso ao que dizem ser seu ofício: transmitir diretamente a fala do professor, ser um objeto de tradução e não assumir nenhuma função pedagógica? Essas são algumas angústias que aparecerão nesta tese-diário – que traz falas-narrativas de TILSE, surdos que tiveram em sua jornada escolar intérpretes e professores que também tiveram em sua sala a presença de profissionais intérpretes de língua de sinais.

Retornando à construção sobre a escrita em um diário (iniciada pelo título deste capítulo), diria que os escritos presentes e os recortes das várias falas coletadas e trazidas neste trabalho encontram lugar de parada, sendo, assim, um modo sistemático que me possibilita o debruçar sobre os escritos/ as narrativas tecidas pelos outros (intérpretes educacionais que como eu construíram em si um percurso e um saber sobre sua atuação em sala de aula; um saber que cada vez mais tem sido objeto de pesquisa e de teorizações). Há confissões de TILSE, alguns desabafos e, portanto, no ato da escrita, um repensar das práticas, de modo que o fato ocorrido é descrito e refeito em outra ordem, com outras sensações para o sujeito que experimentou determinada situação. Nesse ínterim de leitura do fazer do outro e do meu próprio fazer, (re) penso o que teorizo, o vivido para quem sabe (re) fazer em mim outras formas de lidar com o aluno em sala de aula e com a prática da interpretação nesse contexto. Por isso o narrar-se é tão caro e compõe dados tão ricos como os coletados em fontes legais (legislações oficiais) e/ou documentais.

Para Duhart (2008), as narrativas compõem essa intimidade que pode ser negociada com o outro, no caso, com o leitor que se mescla ao escritor no ato da leitura/escrita. Para o autor, essa negociação é nomeada como convivência pela escrita. Assim, até na escrita mais singular de um diário de *uma* vida, de *uma* virtualidade, de *uma* vida-experiência-acontecimento (DELEUZE, 1995), há, “nessa linguagem da intimidade que tem sentido como um movimento especular de um saber sobre si, da auto-representação, do auto-retrato” (DUHART, 2008, p. 198), uma potência criadora e criativa de si. E, ainda assim, o outro está presente “mesmo que imaginariamente”, há uma dedicação a quem supostamente seria o leitor (DUHART, 2008).

A narração é propícia para ser ante os outros, ser para os outros, um existente que narra a si mesmo, ou que narra o acontecido a outros, mas que, de algum modo, ecoou na própria vida. Experiências, então, inter-subjetivas, que se constroem na

palavra que se entrega ao outro. Poderíamos dizer que é a linguagem que antecede a constituição da experiência, do sujeito da experiência; é ela que chega a ser o que é por meio das palavras que dizemos e escrevemos (DUHART, 2008, p. 198).

Portanto, esta tese é efeito de relações híbridas das minhas experiências e encontros: com algumas leituras, produções, dizeres, narrativas do outro: o ILSE, de surdos, professores, teóricos, entre vários outros interlocutores possíveis. E tem a pretensão de não se fechar num diário que não se abra para outros leitores, mas um diário-escrito contendo registro que se (re) compõe no processo de leitura do outro. Um texto que busca o diálogo com aquele que se interessar (pelo que quer que sejam estes escritos), por uma, ou várias, viagem na leitura; seja concordando, seja discordando, enfim, caminhando por entre as linhas tecidas em mim e compartilhadas na tessitura desta tese.

1.3. DOS PROCEDIMENTOS: (PER) CURSOS E (MEUS) ENCONTROS - UMA PROPOSTA GENEALÓGICA PELAS (MINHAS E...) EXPERIÊNCIAS NARRADAS DE TILSE

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, como o rosto do outro [...] **o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem** [...] **é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história**, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos ativismos e das hereditariedades [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19 – grifos meus).

Quais caminhos foram percorridos nesta pesquisa? Como fiz uso dos textos e das falas dos sujeitos que produziram falas em mim, ressonando neste trabalho? Início dizendo que produzir uma pesquisa numa vertente genealógica pressupõe estar atento aos

acontecimentos que marcam uma determinada conjuntura, com seus valores que os amarram, os constituem, fazendo-os funcionar em determinada época, e envolvidos com seus pressupostos políticos. O acontecimento que escolho olhar se faz no campo dos estudos surdos, mais precisamente na educação de pessoas surdas com a presença de intérpretes. Portanto, trata-se de uma pesquisa teórico-qualitativa composta pelas leituras filosóficas de Michel Foucault, mais minhas experiências na área e as narradas por outros ILSE – é a sala de aula e os movimentos que nela ocorrem que me importam. A pesquisa se dá no campo dos Estudos Surdos relacionados à filosofia francesa no que tange às noções de acontecimento, diferença, mestria.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 2001, p. 29).

Vale ressaltar que cada detalhe marca e compõe o cenário, sem maior ou menor valia: seja a escolha de uma legislação, a fala de um sujeito qualquer, documentos oficiais, uma carta escrita por um aluno, enfim, tudo está e faz parte da rede de poder e saber que compõe uma discursividade presente e um modo de atuação sobre o mundo. É, certamente, escolher, das inúmeras problemáticas existentes, um fato que para si torne-se uma problematização, que mobilize o pensar, a ação de se debruçar sobre um tema. Com isso há uma investida do sujeito pesquisador ao objeto que o inquieta – uma problematização que o movimenta. Para mim, há toda uma mobilização por duas temáticas que irrompem meus pensamentos, meu corpo, movendo-me a busca de alguns caminhos, são eles: 1) a educação de modo geral no que tange a problemática do ensinar na diferença; 2) a educação de surdos, como recorte, afinando ainda para a presença do ILSE. Qual sua função? Como o ensinar e o aprender na diferença ocorrem no interior de salas de aula em que não se tem a figura de “um” educador, mas um “outro” “intermediário” do professor para o aluno – no caso, o ILSE.

A minha inquietação e o que venho tentando defender, no entanto, é que, ao termos a presença desse outro em sala, há a criação de uma aula marginal para que a diferença “surda” ou o ensino por meio da língua de sinais aconteça e não seja apagado. E que não se tornem homogêneas as diferenças de tempo e de modo do aprender por um processo

normativo, que é o que temos visto ocorrer nas propostas inclusivas. (THOMA & LOPES, 2004; 2006). Portanto “o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um sentido ao corpo”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 9). É essa organização corpo-espaço, corpo-(atu)ação do intérprete e seus fazeres que interessam quando pensamos em uma sala de aula e os acontecimentos que dali emergem como relação de saber poder e de resistência a uma política inclusiva que opera na lógica da exposição de corpos e não da mudança real do espaço para fazer da diferença algo presente – e não apagá-la.

Pensando no ponto tangenciado, seja ele o das relações e construções de subjetividades a partir da relação estabelecida com o outro em dada situação, sempre acontecimental, e sendo a pesquisa produzida como inquietação trazida por uma problematização é que tal proposta toma corpo textual. Assim, é com algumas perguntas que se inicia o empreendimento de busca de novas respostas, deste modo, diria Carvalho (2010) que

há uma história, uma herança, um monumento naquilo que chamamos de educação. E, nessa história, a pergunta pela educação se volta sobre nós mesmos para nos obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, uma obstinação, ou então um cruel convite à sinceridade (CARVALHO, 2010, p. 137).

Para tal empreitada, “o percurso de abandonar algumas verdades” e trilhar ao que aparente ser mais “sincero”, ou ao menos mais ético, é que farei algumas andanças, ou revisitações em textos, em narrativas, em produções que discutem tal problemática posta. Como premissa, marca-se a descontinuidade histórica, sendo assim, seu percurso não buscará uma “identidade única” ou “a verdade sobre tal fato”, mas uma possibilidade de mirada sobre tal tema; outros modos de pensar a educação de surdos, a inclusão, e a própria atuação do ILSE em sala de aula. Para quê? Para tentar mostrar que, ao assumir a função daquele que educa em sala de aula, uma nova forma de política inclusiva já está dada, e com ela outros fazeres tornam-se imprescindíveis. Ou seja, quando o ILSE coloca-se no espaço de incluir o aluno e faz de sua presença uma possibilidade de mudança no cotidiano da aula, nos fazeres do professor, ele (intérprete) altera o pensado e faz da aula outra coisa; “algo” que só pode ser

feito na relação com o surdo. Portanto, essa é a questão fulcral: um ensino que só se dá na relação e, por isso, não há como negar a corporeidade do intérprete e sua influência no processo educativo do surdo. Negar isso é negar a relação humana que ocorre no encontro com o outro – seja o outro qualquer um.

Assim, a opção por uma pesquisa genealógica se dá por duas razões: 1) por ser um olhar sobre relações e seus efeitos no encontro das verdades que tal ação promove; 2) pelo olhar do pesquisador que não nega sua historicidade, suas verdades ao fazer pesquisa, mas que tenciona constantemente os lugares e as invenções que são dadas e, com isso, fazer uma análise histórica das formas de subjetivações possíveis em determinada época. “A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la” (FOUCAULT, 1979, p. 34). É assim que o trabalho se insere: sem a intenção de encontrar as raízes da educação de surdos como meio para justificar a inclusão com intérprete e o papel que tal sujeito deve ter, pois seria uma forma de unificar verdades e restaurar o erro. Não, essa não é a intenção de modo algum. Nem mesmo “julgar” os fazeres cotidianos dos ILSE, mostrando novas possibilidades, como a verdade única do fazer.

O intuito é de, ao problematizar os modos com que a inclusão de surdos se insere na contemporaneidade, também olhar genealogicamente as subjetividades que há na escola, de modo que interessa o saber das pessoas, assim como suas práticas, pois é desta relação, saber-fazer, que se podem entender os constructos de verdade sobre o sujeito surdo, seu ensino e a posição que se espera do ILSE (nas leis, nas diretrizes, nos sistemas que controlam o fazer). Isso pode ser burlado no cotidiano e são as práticas que nos mostram outras formas de ensinar. Portanto, são os modos variados de saber que se tornam importantes. Espera-se que tais variações possam se confirmar em práticas de ensino, que muitas vezes não são “vistas” e por isso tornam-se isoladas, que, no entanto, não perdem sua potência criativa. Quero, ao ventilar que há ensinos outros por meio de intérpretes educacionais, trocar as experiências, admitindo que o ensino ocorre na relação, que transcende a figura exclusiva do professor centralizador de saber. É no encontro com o mestre (sendo o agente que mobiliza no sujeito o desejo pelo aprender) que o ensino toma corpo, ou se corporifica no aluno. Por isso justifica-se tal metodologia, sendo um trabalho teórico que pensa o cotidiano de surdos num contexto inclusivo com intérprete, a partir de leituras filosóficas que o embasem, a de ser o intérprete

um mestre do ensino. E penso, com isso, que, ao teorizar o ensino com intérprete, faço com isso uma “luta” contra os discursos que simplificam, ou superficializam a inclusão e negam as práticas dos sujeitos que se constroem cotidianamente nestes espaços.

É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência” (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada de poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda para esclarecê-lo. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta. (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Desse modo, tal trabalho fez primeiramente um percurso sobre a educação de surdos recortando algumas das marcas históricas que contribuíram para modos e metodologias de ensino desses sujeitos. Nisso percorri algumas construções e relações inventivas de sujeitos inseridos em tais modelos pedagógicos implantados. Além disso, o estudo pretende afirmar a aula como encontro de corpos e de saberes, portanto, efeito de acontecimentos que não podem ser previamente controlados, o aprender sendo processo relacional que se dá pela mobilização de signos nos corpos daqueles que se põem no espaço de aprendiz. Portanto, é na lógica marginal, menor, cotidiana que se pretende abordar o ensino de surdos, e a emergência do intérprete em sala de aula: seus efeitos, os fazeres possíveis e as lutas travadas para o reconhecimento de uma função que por vezes se torna invisibilizada no espaço escolar, mesmo com a legislação atual – Lei 12.310/2010 (BRASIL, 2010) – que regulamenta a profissão de tradutores/intérpretes em âmbito geral e em contexto de ensino. O que esta lei promove? E o que diz sobre a atuação de tradutores e intérpretes de Libras?

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010)

Sendo assim, com essas duas definições que marcam a competência na língua oral e na língua de sinais, bem como a modalidade da tradução, podendo ser simultânea ou

consecutiva, a lei abre (garante) a presença do tradutor e intérprete de Libras, de modo legítimo, nos espaços sociais e nas instituições de ensino. Oferece a possibilidade de registro e de se fazer presente, mas não garante que tipo de ações políticas será vigorado no interior das escolas. E é nesse sentido que a presença de um profissional como este pode contar no quadro de funcionários como um “recurso” facilitador da inclusão de surdos, mas as práticas escolares se mantêm num viés excludente. A ação do intérprete na escola importa nesse trabalho porque se acredita que é ferramenta de luta, que sua presença age de forma a cavar internamente “becos” para outras práticas escolares de surdos, que não têm sido disseminadas porque, muitas vezes, entende-se este profissional de modo instrumental, não valorizando as suas singularidades, o modo criativo e até central de sua atuação numa sala inclusiva. Assim, diria:

Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas [...] (GALLO, 2008, p. 61).

Ora, mas por que, então, uma pesquisa genealógica nessa área em questão? Primeiro porque há real interesse pela “emergência” da invenção que se tem sobre “a educação de surdos inclusiva e a figura do intérprete em sala de aula”. Para isso, há que se investigar “os começos”, ou seja, “a história como conjuntura das quimeras da origem de determinadas emergências” (FOUCAULT, 1979), entendendo a emergência como fruto de uma rede de multiplicidades contingentes e, portanto, historicizada. O surdo está na sociedade, mas é em determinadas circunstância que sua presença se torna significativa na escola. São estas conjunturas que nos interessam resgatar. A surdez como acontecimento, como encontro que faz emergir novas discursividades e, dentre elas, a questão cultural e a necessária presença da língua de sinais na escola – nesse novo discurso. Arquivar, registrar, entender as conjunturas, proveniências, de modo que se tenham várias facetas do movimento a ser analisado, para tentar, a partir das forças correlatas, entender quais os mecanismos que deram existência a tal modo de ser e fazer o sistema estudado: no caso, as práticas educacionais inclusivas de surdos e as “representações” que se estabeleceram à figura do intérprete educacional. A cada modo de pensar politicamente sua função, há um tipo de relação que é construída nos discursos de intérpretes, oficializada nas práticas em sala de aula e fomentada nos textos acadêmicos. “A

pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel; ela fragmenta o que se pensava unido [...]”. (FOUCAULT, 1979, p. 21). É assim que quero traçar essa pesquisa, pelas bordas, nos fragmentos das falas dos sujeitos que vivem a posição teorizada. Fazer falar o cotidiano (pelos sujeitos que o fazem) que oficializa séries de modos de relações, e com elas saberes que circulam.

Para esse trabalho, importa saber qual o momento em que se foi possível falar sobre uma educação com intérpretes de língua de sinais. Quais as rupturas necessárias, e em que discurso científico a educação, no caso, de surdos, filiou-se para poder pensar na figura do ILSE como alguém que se faz presente em sala, seja como “facilitador” dos processos inclusivos seja tendo outra função – mas que se colocou, ou foi possível assumir sua entrada. Há que se buscar as marcas políticas que culminaram em mudanças na educação de surdos para poder perceber por que é que a figura do intérprete ainda está muito atrelada a de um “cuidador”, numa ação esperada, ainda muito assistencial – evidente que todo este processo tem uma caracterização histórica e que penetra no campo da educação, advindo de todo um sistema geral que incluem os discursos religiosos, médicos, senso comum, entre outros que os transversalizam.

Assim, pode-se afirmar que há uma mescla de vozes que compõem saberes e refletem em ações e em práticas filosóficas educacionais. Entendo política como “ação sobre ações”, como prática que se dá por intermédio das construções de verdades. Essas construções constituem os sujeitos e os fundamentam em seus fazeres (FOUCAULT, 2010c). “O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados” (FOUCAULT, 2010c, p. 292). Portanto, para mudar práticas, há que se ter ações políticas que desestabilizem as verdades, modifiquem-nas em outras. Novas verdades, outros fazeres. Assim disse o autor que, “desse modo, o que é próprio da relação de poder é que ela seria um modo de ação sobre ação” (FOUCAULT, 2010c, p. 290), sendo que “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo a que seja possível para alguns agir sobre a ação dos outros” (FOUCAULT, 2010c, p. 291).

Seguindo, neste trabalho, portanto, trago minhas experiências (minhas ações que se fazem em meio a outras ações) e de outros intérpretes. Nossas vozes serão trazidas como parte que dará consistência à tese empalmada. Ou seja, no procedimento genealógico, todos os

saberes das pessoas e de seus fazeres mais ordinários compõem parte da conjuntura discursiva que possibilita a emergência de um modo social estabelecido. Não há valoração para tais dados. Esta é uma característica importante em tal pesquisa: todos os materiais trazidos em tal tese têm valor de articulação política com o texto teórico elaborado. Assim, trago alguns saberes produzidos em mim e inscritos no meu corpo, no percurso que venho travando no campo educacional, nas militâncias que vivi no interior de comunidades surdas (onde se encontram surdos e ouvintes para desfrutar do uso da Libras e articular políticas em prol da manutenção linguística), e ainda, atuando como ILSE “entre” os surdos e os ouvintes, vivendo e vendo discursos e saberes produzidos sobre as singularidades surdas: sobre o ser surdo, sobre a surdez e, deste modo, os constructos sobre o fazer-se surdo como efeito da língua de sinais. Uma pesquisa que não marca “um sujeito”, mas as relações que constituem efeito de acontecimentos e que por isso produz subjetividades.

É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição de saberes, dos discursos, dos domínios do objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimento, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 1979, p. 7).

Feita essa explanação, definiria novamente a pesquisa como sendo qualitativa, de cunho teórico, com narrativas-entrevistas que confirmam a teoria desenvolvida. Uma pesquisa teórica que adensa as questões da surdez e a relação de mestria em Foucault para pensar as produções de ILSE. As entrevistas foram elaboradas com perguntas, algumas mais dirigidas, outras mais abertas. Todas foram enviadas por correio eletrônico e previamente autorizadas pelos participantes ouvintes ILSE, surdos e professores que têm em sua sala alunos surdos com intérpretes educacionais. Todos os intérpretes atuam há mais de dois anos na sala de aula e têm também experiências de interpretação fora da área educacional. Como mencionei, os dados aparecem na pesquisa de modo a compor a teoria que fundamenta o ensino como acontecimento e que, necessariamente, é perpassado por um mestre; ainda, a sala de aula como lugar de encontros “para o aprender”, dotado de acontecimentos imprevistos, portanto, os caminhos não podem ser previamente traçados por completo, ainda que se tenha um planejamento para a aula, haverá sempre aquilo que escapa, que alça a aula para outros lugares.

Sobre as entrevistas, o interesse maior foi coletar, nos discursos produzidos pelos intérpretes educacionais entrevistados, professores e surdos, o que pensam sobre a atuação do ILSE. No caso dos próprios ILSE, as sensações que trazem de suas experiências, as relações que criam em sala de aula e as tensões que vivenciam. Tudo isso para tentar trilhar nas narrativas escritas como, para estes sujeitos, ocorre a relação surdo-ouvinte na prática e, com isso, observar também suas inquietações com a inclusão escolar e as criações que são propostas no cotidiano de cada um. A intenção é de produzir este texto com a reflexão teórica sobre a posição-mestre e, pelos estudos foucaultianos atrelados às narrativas colhidas, repensar o cotidiano inclusivo, numa posição ativa assumida pelo intérprete educacional em sala. Os dados da entrevista foram trazidos no capítulo III para, assim, delinear alguns modos (narrados) de se fazer intérprete em sala de aula, os discursos elaborados sobre tal função e os escapes realizados no cotidiano para que a inclusão, no modo de entender singularizado-menor, ocorra. Penso com isso que, inerentemente, o ILSE vai ser mediador na relação do conteúdo e da forma assumida, como “instrumento” ou como constituinte do ensino, e fará, com seu corpo, encontro do surdo à aprendizagem significativa. Há uma relação afetiva que, sem dúvida, é partilhada no decorrer da sua atuação e que, por isso, impede certa neutralidade, certa imparcialidade com o ensino do aluno.

Ser intérprete é desde sempre “ser muitos”..., ou melhor, é ser convocado a *estar* no entre-lugar, na fronteira cultural e linguística com os surdos, na mescla entre a língua portuguesa, a de sinais e as muitas que o compõe. “Interpretar envolve conhecimento de mundo, que, mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos” (LACERDA, 2009, p. 21). É estar num espaço híbrido, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, sinuoso, no entre dois; contudo, ao se fazer parte do processo, o intérprete/tradutor assume uma posição, nem que seja no sentido que traz para a língua alvo. Faz, portanto, uma escolha tradutória, escolhas lexicais, ou mesmo escolha pela própria espera para melhor entender e dar sentido para si no “dito”. Ser sujeito-intérprete (e, neste caso, pela própria proposta da inclusão, ser sujeito-mestre) é a cada momento ser um e outro, aprender, reaprender, desconstruir-se, re-fazer-se... Todo mestre, de certo modo, é um intérprete dos conhecimentos que quer transmitir, mas nem todo intérprete se posiciona como mestre, mesmo transmitindo signos de uma língua para outra. O que faz de um intérprete a posição de

mestria? O valor da relação, o desejo de marcar as trilhas de percurso do aluno, enfim, algumas marcas são relevantes e serão tratadas. Sobre esse estado de criação que o intérprete se põe ao assumir determinado espaço, o do “entre dois”, e sobre a sobrevivência e permanência do discurso alongado ou levado a um grupo de falantes que estariam à margem de sua fala (ao proferir uma palestra), se não houvesse interpretação, a autora, observando a atuação da intérprete, tece esse comentário:

O prefixo INTER, na palavra intérprete, significa o que está entre uma língua e outra, pondo essas línguas em relação, criando uma afinidade entre elas. Os gestos da intérprete constroem o sentido do que digo; e ela depende disso que digo para sua construção, assim como dependo de seus gestos para que esta fala sobreviva. (VERAS, 2002).

Posso afirmar que as discussões atuais presentes no campo da surdez, nas leituras de pesquisas elaboradas por surdos e por ouvintes referentes a essa área (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; QUADROS, 2002; ROSA, 2005; THOMA & LOPES, 2006; SOUZA, 2006, 2007; LACERDA, 2002, 2009; MARTINS, 2008; GURGEL, 2010), mais a problematização em torno da inclusão, do fazer e do como fazer a inclusão, e as leituras no campo da filosofia da diferença (FOUCAULT, 1979, 1999a, 2010a; DELEUZE, 1992; GALLO, 2008) me motivaram a compor este trabalho. Coloco-me a pensar a construção da surdez como um campo de saber e de reflexão, bem como a relação do intérprete de língua de sinais com o aluno surdo e com os professores em sala de aula inclusiva. De modo geral, no ensino superior é onde mais vemos intérpretes educacionais atuando. Evidente que, por atuar há mais de oito anos nesse nível de ensino, trago muito de minhas vivências. No ensino superior, temos muitos profissionais intérpretes envolvidos, debruçados no fazer-se educador-tradutor; na luta, ou na tentativa (busca) do oferecimento de uma suposta hospitalidade inclusiva. Todavia, afirmar que o ILSE necessariamente se posiciona como mestre não se limita a um nível de ensino. Isso porque penso a atuação de forma teórica e na relação surdo-ouvinte intérprete, e isso em qualquer nível que se tenha outro (um terceiro) como “interlocutor” do professor, traduzindo suas falas, reformulando-as em outra língua, em contexto de sala de aula. Essa perspectiva trará implicações em todos os níveis de ensino, não só no superior. Na educação básica, sabe-se que há um estreitamento maior no que se refere à posição do intérprete para alunos que não são fluentes na língua de sinais. E mais uma vez... o que fazer? Criar formas de

se comunicar com o aluno pode ser um primeiro passo, e nisso o intérprete já fica numa situação difícil: interpretar a fala ou construir um discurso?²⁷ Há inúmeras realidades e muitos fazeres de intérpretes que estão mergulhados no campo da educação, em meio a muitas políticas, que fazem operar formas mil para a sobrevivência da diferença surda em salas de aulas. Negar essas vozes e esses fazeres menores é perder potências criativas que podem nos mostrar novas formas e caminhos para a educação de surdos nessa contemporaneidade em que a inclusão tem nos “afogado”.

Esses eixos trazidos como questionamentos são pontos a serem discutidos e adensados no decorrer dos capítulos que se seguem.

²⁷ Embora essa não seja a problemática central do trabalho, sempre há tais discussões quando se tem grupo de intérpretes discutindo o que fazer na sala de aula quando o aluno surdo não sabe Libras e deveria ter primeiramente essa exposição e contato com a comunidade surda. Não é um caso isolado, mas há relevância no debruçar sobre isso. Todavia penso que, ao anunciar que cotidianamente há muitos fazeres criativos de intérpretes lutando pela sobrevivência da diferença surda na escola, é um passo inicial para marcar que o dado não está bom, que há resistências e, ainda, que pode ser de outra forma. A escuta por quem está na “linha de frente” do dia a dia, fazendo o percurso, é algo que não pode ser deixado de lado.

CAPÍTULO 2.

INCLUSÃO DE SURDOS, ENSINO E A EMERGÊNCIA DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA ESCOLA: OS DISCURSOS SOBRE A SURDEZ

A educação inclusiva é um fato imposto em muitos países, inclusive no Brasil; entretanto, historicamente, veremos que tem havido fracasso na educação de surdos. Por que este fracasso escolar? Apesar dos nossos esforços em educar os sujeitos surdos durante muitos séculos de atendimento e reabilitação de fala, ocorreu um desequilíbrio, gerado pela não escolarização efetiva dos mesmos (STROBEL, 2006, p. 244).

2.1. BREVE (PER)CURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação integrada pesa por ser depredatória da identidade surda. A educação do surdo tem de ser a educação específica com marcas da cultura surda.
Gladis Perlin

Para adentrarmos no tema que se refere à presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula inclusiva, sua função, as questões formativas de tais sujeitos, há que se resgatar, antes disso, alguns dos fatores que corroboraram tal proposta – da inserção de um mediador entre o professor, o conhecimento e o aluno surdo, utilizando a língua de sinais. Sabe-se que tais mudanças se deram advindas das novas propostas de ensino de surdos (SOUZA, 2006; LACERDA, 2009). Sobre as novas práticas de ensino regular, tendo como premissa a língua de sinais, entende-se que essas mudanças estão vinculadas a um possível insucesso destes alunos, por conta de filosofias que valorizavam um ensino baseado pela oralidade (STROBEL, 2006) e, evidente, associado a isso, tivemos as pesquisas que nortearam a aquisição de linguagem por crianças surdas e os benefícios do aprendizado da língua de sinais precocemente (FERNANDES, 1990; SOUZA, 1998; QUADROS, 2004; BEHARES, 2006). Todavia, a presença do ILSE torna-se possível por conta das mudanças e dos discursos que fundamentam a proposta de uma escola inclusiva – um discurso atual porque, em princípio, acreditava-se apenas na presença do aluno surdo independente do uso de Libras no processo de escolarização. Essa é a grande crítica ainda presente, todavia, na medida em que a escola se abre com propostas de acolhimento das pessoas com deficiência, sendo dever da

instituição gerar estratégias de acessibilidade, e com o não sucesso dos alunos surdos na escola inclusiva, com um ensino todo feito para pessoas que “ouvem”, é que se faz necessário tal personagem. Temos ciência de que a escola se pauta (isso desde os seus primórdios) em um ensino apoiado e “fortemente marcado pelo monolinguismo em português” (MOREIRA & FERNANDES, 2008, p. 2), o que reforça no surdo a visão de uma falta física, potencializando o discurso da surdez nas premissas da deficiência e não da diferença (MOREIRA & FERNANDES, 2008). Já que a escola tem como base ensinar para quem ouve e fala, os surdos ficaram marginalizados, ainda que se “levantasse a bandeira” da inclusão como meta principal das escolas – e isso se vê vigorar nesta contemporaneidade.

O que fica claro é que, para entender as relações de força que a história impõe nas práticas dos sujeitos, faz-se necessária uma retomada histórica, não de modo linear, como se a história não fosse descontínua e atravessada por poderes, mas há que se fazer um passeio pela história da educação de surdos (naquilo que o registro nos aponta), os fazeres dos sujeitos, os quais transformaram em filosofias práticas de ensino, vigentes ainda hoje, para ver emergir as relações de força e os saberes que circulam e circunscrevem as práticas escolares. Pode-se afirmar que a educação de surdos, nos séculos XVII ao XX, esteve intimamente ligada com algumas práticas e movimentos religiosos. A igreja tornou-se um espaço de formação e aprendizado da língua de sinais, bem como adotou certa preocupação com a salvação da “alma” de tais pessoas. É evidente que marcar a importância da igreja como *locus* de formação nos dá abertura para entender as relações atuais, ainda vigentes, entre ouvintes e surdos, tendo guardado a relação salvacionista, “de compaixão”, a qual vigorou longos anos (SOARES, 1999; REILY, 2004; ALBRES, 2010).

Como haviam separado os espaços de formação de “pessoas especiais”, nas chamadas escolas especiais, dentro das quais a educação de surdos passou longos anos, os modelos filosóficos e de ensino variavam. Dentre concepções distintas, a predominante era a oralista – que toma a língua portuguesa na modalidade falada como prática escolar na qual o aluno “deficiente” conseguirá reparo para o corpo, se atingir bons níveis de oralidade (ALBRES, 2010). Esse é um tipo de proposta que exerce sobre a pessoa surda algumas práticas corretivas, tanto em seu corpo, como em seu modo de “falar”. Ainda que algumas escolas realizassem um trabalho voltado ao uso da língua de sinais, a oralidade ainda tinha um valor de prestígio nas práticas de ensino e na avaliação. Há uma história longa de lutas por

direitos supostamente iguais a todos os cidadãos e, neste movimento, a presença do surdo passa a ser discutida como direito no interior de escolas regulares inclusivas, saindo do serviço que vinha sendo oferecido nas escolas especiais.²⁸ Ao serem encaminhados para as inclusivas, os surdos ficaram sem nenhum respaldo, sentiram-se isolados, pois as especiais tinham uma estrutura menor e mais acolhedora, onde a língua de sinais circulava entre os alunos, mesmo que a filosofia da escola fosse oralista, e mantivessem sistemas de “correção corporal” via treinamento de fala, havia uma maior atenção a esses sujeitos. Houve um sentimento de abandono dentro da proposta inclusiva. Segundo Strobel (2006), “a realidade brasileira é uma coisa deprimente, pois sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula com professores sem capacitação para trabalhar com surdos” (p. 247). A visão sobre a inclusão e seus problemas correlatos tem sido alvo de debates entre pesquisadores e estudiosos.

Fica perceptível que tais mudanças acarretaram em angústias por parte de pesquisadores e pela comunidade de surdos que viam o insucesso das práticas inclusivas, ainda que notadamente presente e revestido de um discurso inclusivo – que embasavam práticas que, no cotidiano, geravam modos de exclusão, no caso dos surdos, linguísticas (ALBRES, 2010; LACERDA, 2010). Esse problema ocorreu pela falta de conhecimento das implicações que a surdez ocasiona no processo de aprendizagem; ou seja, de que a língua de sinais deve compor o currículo e deve ser usada nas salas de aula. Deve ser viva e ativa, que compõe o cotidiano da escola, e não uma prática isolada de sinais aleatórios, apresentados aos alunos como banco de sinais colocados em seus cadernos – práticas que vinham sendo feitas por professores como medidas de acolhimento ao surdo, na medida em que desconheciam formas de lidar com eles (LACERDA, 2010). É nesse cenário, e com a legislação que reconhece a Libras como língua nacional (Lei 10.436/02 e Decreto 5.626/05), que novas medidas são implementadas na tentativa de ofertar uma educação inclusiva bilíngue, embora a

²⁸ Vale ressaltar que temos ainda hoje movimentos surdos contra o fechamento das escolas de surdos, nomeadas pelo governo como **escolas especiais**. Esse movimento ocorre por entender que a escola inclusiva não tem promovido uma educação favorável às pessoas surdas. A de sinais não está sendo oferecida como línguas de instrução no interior de muitas escolas que se dizem inclusivas. Por isso, algumas passeatas foram realizadas contra a política de fechamento das escolas de surdos. Destaco a passeata realizada em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011. Mais informações sobre o movimento, ver link: <http://www.apaebrazil.org.br/noticia.phtml/36811/A+MANIFESTACAO+DA+FENEIS+CONTRA+O+FECHAMENTO+DAS+ESCOLAS+ESPECIAIS+DO+IBC+E+INES+COM+APOIO+DO+MOVIMENTO+DAS+APAES+FOI+UM+SUCESO.html>

iniciativa primeira foi a entrada de pessoas, muitas vezes, sem formação adequada, com o básico do conhecimento da língua de sinais, para atuar como intérpretes educacionais na tentativa de minimizar tais problemas (MARTINS, 2008; GURGEL, 2009; LACERDA, 2010).

Apesar dos objetivos e estruturas afirmados no Decreto 5.626, vivemos um momento de transição, em que os projetos de educação bilíngue ainda não se consolidaram nos sistemas de ensino e os estudantes surdos que chegam ao ensino superior, mais notadamente a partir da década de 1990 (justamente pelo reconhecimento legal de sua diferença linguística – LEI Federal 10.436), apresentam características específicas, muitas vezes com sérias dificuldades relativas a seu letramento em Português. Esse fato tem origem, conforme discute Januzzi (2004), nas escolhas ideológicas educacionais, tradicionalmente apoiadas na abordagem clínico-terapêutica. (LACERDA, 2010, p. 136).

Segundo Albres (2010), pensar a educação de surdos requer um estudo aprofundado nas estruturas sociais e nos processos e ideários que foram responsáveis por tais percursos. “A educação de surdos só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a história da educação geral. A educação, no século XVI, é tomada pela concepção filosófica de que todos os homens são essencialmente iguais [...]” (ALBRES, 2010, p. 13). Partindo desse lugar, após mostrar conquistas políticas, e por toda uma visão e dimensão democrática de ensino, algumas medidas legais foram sendo conquistadas – na educação especial em geral e, conseqüentemente, na educação de pessoas surdas. E a inclusão ganhou força como política vigente. Todavia, na prática, temos, ainda hoje, várias ressalvas quanto à forma com que se tem feito a educação para e nas diferenças – as quais acabam tendo que se fazer numa mesmidade de ensino; uma reparação ou adequação do sujeito às normas e moldes da escola que é “para ser para todos”, e nesse “todos” não há como pensar, o que parece, nas especificidades – nisso há uma falha terrível na chamada inclusão escolar.

Após esse breve comentário, segue-se, então, um breve relato sobre a educação dos surdos para, a partir dessa trilha genealógica, reconhecer partes, trechos ou, ainda, momentos em que politicamente houve uma mudança na concepção sobre o surdo, caracterizada por novos discursos sobre a surdez, que possibilitaram a emergência na cena escolar do intérprete de língua de sinais, além de outros espaços na sociedade, principalmente nos formais e informais de ensino. Nessa primeira parte, fiz um levantamento geral da educação do surdo no Brasil e, depois, na segunda parte desse capítulo, com a ajuda dos

constructos foucaultianos, mostrei que a surdez se constrói como invenção em muitos discursos, e para cada um deles o sujeito se faz efeito em variados tipos de relações que lhes são designadas ou esperadas – há todo um aparato social que configura as relações de poder que permeiam o aparelho escolar.

Todo esse trajeto do trabalho é importante para entender as tramas que possibilitam a presença do TILS como um mediador na escola, as narrativas sobre seu fazer que perpassam variadas “representações” do que se espera como seu papel, as questões éticas do trabalho, bem como os inúmeros dizeres formados nas muitas instituições: religiosas, clínicas, escolares; todas elas alvo da construção dos enunciados sobre o “ser surdo” e o fazer do TILS. Para marcar como as práticas escolares estão intimamente articuladas aos saberes que permeiam outras instituições, vemos como a filosofia apoiada na oralidade teve forte influência, sendo ela um dispositivo que arquiteta práticas sociais e modos de entender a surdez, bem como influências nas formas de entender o sujeito e suas relações consigo, com os outros e com a linguagem social (que, nesse caso, coloca em prioridade a língua portuguesa) – projetam-se, ou arquitetam-se por meio dos discursos, neste caso, os clínicos-terapêuticos, modos de vida para os sujeitos:

O discurso “ideológico” não se propagou de maneira ingênua e desinteressada, pelo contrário, atingiu os efeitos que desejava, pois suas ideias foram justificadas e legitimadas pelo poder de um determinado grupo de médicos/as, especialistas, professores/as, ouvintes, pais e familiares de surdos. (LUNARDI, 1998, p. 158).

Assim, entende-se que a máquina social é produto e efeito de saberes, com procedimentos de controles, que legitimam verdades em seu tempo. Foucault (1996) discutiu como os discursos controlam de modo interno e externo as verdades em dada época: a esse fato o autor nomeou de “procedimentos de controle e delimitação do discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 21). Ou seja, o procedimento que limita o que pode circular e quem pode dizer sobre as verdades em uma dada sociedade.

Em uma sociedade como a nossa conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. [...] (FOUCAULT, 1996, p. 9). [...] Procedimentos internos, vistos que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de

distribuição, como se se tratasse desta vez de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. (FOUCAULT, 1996, p. 21).

Ora, se o discurso opera como efeito de relações de saber-poder-verdade, deriva-se que as mudanças no regime de verdade modificam também, e de algum modo, as práticas sociais e culturais, os cuidados com o corpo, e as relações do sujeito com as verdades sociais e as suas. Todavia tais mudanças ocorrem ligadas aos interesses políticos condizentes com as legitimações discursivas vigentes e que circulam como possibilidades em determinada contingência histórica. Assim, pode-se afirmar que as verdades são dadas em cada época segundo as condições e interesses que mobilizam tal grupo. Para evidenciar tal fato, seguem dados históricos que possibilitaram modos de subjetivações e ações sobre o surdo, nas escolas, nas clínicas, nas igrejas; espaços em que se discutiam a surdez e o surdo. Nesses espaços, promoviam-se sobre os corpos dos surdos ações educativas e/ou de reabilitação, dependendo dos interesses e do modo de ver/entender a surdez: como deficiência ou como diferença linguística e cultural.

ASSIM INICIA A (MINHA) CAMINHADA POR FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS ...

E a genealogia deve ser a sua **história**: história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergência de interpretações diferentes. Trata-se de fazê-la aparecer como acontecimento no teatro dos procedimentos. (FOUCAULT, 1979, p. 26 – grifo meu).

Alguns momentos históricos são importantes destacar para marcar como as práticas vão e vem, dependendo do saber que opera e fortalece tal pressuposto. Foucault (1979) nos ensinou, através dos estudos nietzschenianos empreendidos por ele, a olhar a

história de forma descontínua e em três perspectivas possíveis de parada: pelas *origens*, ou os acasos que operam determinados começos (provisórios e de um fato; começo para um acontecimento, não “o” começo da história verdadeira e uma); pela *proveniência* que constituem saberes, procedimentos que delimitam regras nos corpos dos sujeitos agitando e fragmentando o que parecia homogêneo; e nas *emergências*, que são efeito dos encontros gerados pelos acontecimentos desta história, que estão em potência em algum lugar, mas aparecem devido a determinadas forças que operam sobre ele (FOUCAULT, 1979).

Portanto, não há um começo dos começos, há paradas, origens de procedimentos que emergem situações, saberes e práticas. Desse modo, embora a minha escolha tenha se dado por paradas cronológicas na história da educação de surdos, farei algumas interferências para demarcar que tais pensamentos e saberes estão presentes, ainda na atualidade, mesmo que o tempo pareça distante, há ressonâncias históricas produtoras de verdade e saber. Quero deixar claro que não há linearidade na história, mas forças que operam nos eventos e fazem emergir tipos de sujeitos e subjetividades.

Com isso dito, iniciamos o percurso apontando algo desta história: no final da idade média, começo do renascimento, realizaram-se grandes avanços nas ciências médicas, evidentemente, por conta de interesses políticos. Para tal, tivemos grande participação das Cruzadas – movimento político-religioso. Foram expedições militares realizadas na Europa, organizadas pelos cristãos contra os mulçumanos, com o objetivo oficial de reconquistar terras sagradas ao cristianismo. Através delas, estabeleceram-se contatos com povos árabes e judeus, que tinham uma medicina muito avançada para a época. Esse acontecimento possibilitou novos estudos favorecendo o desenvolvimento na medicina (REILY, 2004).

A partir das novas propostas de pesquisas voltadas à anatomia do corpo humano, alguns médicos, estudiosos desse período, propuseram-se ao estudo anatômico do ouvido e as possíveis causas da surdo-mudez. Tais pesquisas marcam *procedimentos* no corpo surdo através de um saber constituído na época. Tomar a surdez pelas práticas corporais estava lá e está hoje nos estudos sobre o corpo surdo e as intervenções. Nesse contexto, por conta do pensamento Aristotélico, o qual se referia à pessoa surda como não educável, sustentando a ideia de que “(...) todos os conteúdos da consciência deviam ser recolhidos primeiro por um órgão sensorial e considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação” (apud WERNER, 1949, p. 2), afastou-se qualquer trabalho pedagógico a essas pessoas, assim como

seus direitos sociais e legais. No início do século XVI, Girolano Cardano (1501-1576), médico e filósofo, contrapõe a visão Aristotélica, demonstrando que havia a possibilidade da integridade dos órgãos da fala, separando a surdez da mudez. Traz subjacente outra concepção, a de que o surdo deveria participar socialmente, entendendo que este poderia ser educável através da leitura e da escrita. As novas propostas tiveram repercussão em diversas áreas sociais da educação especial. A presença de médicos no contexto educacional é bem marcada, principalmente na de pessoas com deficiência mental (SOARES, 2005; ALBRES, 2010).

Embora Cardano tivesse contribuído na diferença do *“pensar a pessoa surda e suas relações com o mundo”*, o que vai mudar realmente a legislação e colocá-la de fato no rol da cidadania e, por consequência, modificar as concepções de educação dos surdos para a época são dois fatos. O primeiro foi a existência de herdeiros surdos, filhos de reis, concebidos em casamentos consanguíneos e que poderiam ser destituídos de suas heranças, caso não fossem ensinados a ler e a escrever. O segundo fato se deu pela iniciativa de alguns religiosos, motivados pela necessidade de catequização dessas pessoas. As primeiras leis sobre o direito de deficientes começaram, então, com a herança de propriedades na Inglaterra – uma questão política e de interesse, sem dúvida, na manutenção da riqueza e de bens familiares (SOARES, 2005; REILY, 2004).

Diferente da história de outras deficiências, a educação de surdos não é iniciada no âmbito médico, mas sim no religioso – de algum modo, uma instituição que se põe a falar sobre o surdo. Portanto, ao entrar em algum domínio de verdade, em alguma área de saber, o surdo pode ser pensado como sujeito de discurso, e a ele lhe impõem modos de ser (SOARES, 2005; ASSIS SILVA, 2012).

Assis Silva (2012) analisou como vários agentes contribuíram para a construção de uma “história cultural da surdez” no ocidente, sendo efeito de “configurações discursivas de saber-poder” (p. 217) que disseminaram diferentes práticas corporais com as pessoas surdas. Tais procedimentos foram possíveis pela emergência de formas de regulações, através de práticas, saberes e disciplinamentos corporais sobre o surdo que culminaram em saberes institucionais e jurídicos – como leis com visão mais biológica e outras com visão mais cultural da surdez. Sua análise aponta para uma forte influência da igreja, das instituições religiosas, com suas técnicas disciplinares na configuração de saberes e fazeres nesta área,

aplicados na educação na atualidade, ou seja, uma análise genealógica que mostra o movimento descontínuo e histórico da formação de um saber que movimenta certos fazeres, ainda na atualidade, com reverberação em saberes legais:

A análise da emergência dessa forma de regulação da surdez considerou um amplo universo empírico, dados da igreja Católica, das Igrejas Batistas, das Testemunhas de Jeová e, em menor grau, da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Foi explicitado ao longo da reflexão como essas instituições produziram em seus rituais descontinuidades em termos de audição, língua e cultura entre pessoas e como essas formulações migraram para outras instâncias traduzindo-se em normatividade jurídica. (ASSIS SILVA, 2012, p. 217)..

Para Silva Assis (2012), as práticas de reabilitação corporais – na escola – derivam muito mais das ações de igrejas católicas; já as práticas em prol de um movimento cultural derivam mais intimamente das ações internas às igrejas protestantes, que tendem a buscar uma maior relação língua-cultura e, com isso, a adaptação do ensinamento institucional numa proposta mais antropológica. Seguindo a análise iniciada sobre o percurso histórico da educação de surdos, tem-se que o movimento clínico-terapêutico aparece posteriormente nessas práticas, mas não foram os médicos os seus preceptores. Nesse contexto, eles se dedicavam às causas fisiológicas da surdez, tentativas de cura e possibilidade da aquisição da fala independente da audição. No entanto, os trabalhos eram realizados em mosteiros, proferidos por padres e abades. Reily (2004) afirma que a religião teve, então, importante papel pela intenção de se estabelecer a comunicação para a catequização.

A reforma protestante, proposta por Lutero (1517), foi um evento marcante no ocidente, a partir das ideias de que a fé e as boas obras levavam à salvação divina. Tem-se, desse feito, uma maior preocupação com a evangelização das pessoas, já que as boas ações se tornam formas ascéticas de encontro com Deus. Os surdos passam a ser vistos como almas passíveis de salvação. Já vemos a forte presença da instituição religiosa que, posteriormente, será o lugar primordial de formação de intérpretes de língua de sinais (ROSA, 2003; 2005). A religião e o discurso salvacionista mantêm uma influência grande nas práticas escolares. Nessa perspectiva humanista, o surdo passou a ser valorizado como tendo potencial para ser educado. Para Soares (2005), “a reforma se propõe a exigir a instrução das pessoas e a democratização do governo, a fim de que estas aprendam a manusear a bíblia a partir de sua leitura” (2005, p. 27). Percebemos, então, que, como consequência da forte presença religiosa, os primeiros

trabalhos educacionais com surdos foram realizados por pessoas com formação religiosa – católica ou protestante. Frei Ponce de León (1520 – 1584), considerado o primeiro professor de surdos, empenhado no ensino da fala, usava metodologicamente o ensino da leitura e escrita, sendo que, paralelamente, trabalhava com o alfabeto manual que era usado pelos monges, por conta do voto do silêncio nos mosteiros. Para Reily (2004), tal prática consistia na purificação das lembranças da vida pregressa: “[...] grupos de monges criaram sua própria comunicação manual. O voto do silêncio em mosteiros europeus dos primeiros séculos da era cristã levou a convencionalização de gestos para permitir a comunicação cotidiana entre monges” (REILY, 2004, p. 114). Com o contexto social e histórico produzindo valor às práticas, o uso dos gestos passa a ter nos mosteiros um significado importante para o momento vivido.

Outro nome reconhecido no ensino dos surdos foi o educador e missionário Abade de L’Épée, que é tido como o primeiro que estabeleceu uma escola gratuita e uma educação voltada para surdos, fazendo uso dos gestos como fonte de comunicação. É narrado nas obras históricas que, após a morte do padre Vanin, L’Épée assumiu a educação de duas irmãs surdas que outrora estavam sob o cuidado deste padre. Reily (2004) nos aponta que, percebendo a importância dos sinais para aprofundar os conceitos religiosos, de L’Épée, num momento de impasse, lembra do alfabeto bimanual que utilizara na escola para conversar com os colegas sem ser percebido e decide, então, utilizá-lo no ensino de surdos. Resolveu, com isso, aprender os sinais com essas irmãs, para então, reconstruí-los mais detalhadamente, próximos da gramática francesa. Criou, depois, os sinais metódicos, utilizando-se do recurso da dactilologia e da gramática da língua francesa. Vários surdos de Paris vieram a estudar nessa escola, a qual recebia a todos quanto tivessem interesse.

Em 1756, o Abbé de L’Épée cria, em Paris, a primeira escola para surdos, Instituto Nacional de Jovens de Paris, com uma filosofia manualista e oralista. “Foi a primeira vez na história que os surdos adquiriram o direito a uma língua própria.” (GREMION, 1998, p. 47). Os procedimentos e métodos usados, geralmente, foram pautados na experiência multissensorial para o desenvolvimento de uma educação especial [...] (ALBRES, 2010, p. 15).

L’Épée fazia questão de expor a sua metodologia para que ficassem evidentes os resultados que ele obtinha. Nesse período, por consequências políticas e econômicas, houve a

separação de metodologias para o ensino de pessoas surdas: aqueles que usavam gestos para estabelecer a comunicação – chamados de gestualistas (na França) – e os que aboliam essa prática e faziam uso exclusivo da oralidade (na Alemanha). “Alemanha e França representavam duas grandes escolas que acabaram por dar nome a essas tendências. A escola alemã representou o método oral e a escola francesa o método combinado” (ROCHA, 2007, p. 15). Essas diferenças metodológicas levaram a muitas disputas entre os protagonistas e pensadores da época, a uma diferença no modo de pensar a surdez e que persiste até os dias atuais, norteados por parâmetros para o ensino de surdos em duas vertentes: aquela que defende a manutenção e uso da língua de sinais e outra que prevê um ensino apenas pautado pela premissa de que o surdo necessita desenvolver a habilidade da oralidade.

Nesse contexto de disputas de ideias e modelos de ensino, com rivalidade de concepções e métodos, a educação das pessoas surdas foi se formando, constituindo-se em meio a diferentes correntes filosóficas que, como dito, permanecem presentes na atualidade. Cada concepção traz consigo um modo de entender a linguagem, o sujeito e os efeitos que tal língua (oral ou de sinais) opera na constituição psíquica e social desse sujeito e, com isso, as técnicas e tecnologias educativas variam de acordo com a concepção adotada. Daí as inúmeras propostas, teses e pesquisas que marcam o uso ou não da língua de sinais na escola tomam corpo e importância na reverberação de novas práticas de ensino, ou na manutenção de velhas concepções estruturadas num pensamento que toma a surdez pela lógica orgânica. É evidente que a entrada do ILSE na escola corresponde às mudanças de visão que se tem sobre o sujeito surdo e sua língua. Prosseguindo, inúmeros estudiosos vieram a interessar-se pela educação de surdos, uns a favor do uso de sinais e outros completamente contra esta prática, por acreditar que a oralidade seria a forma adequada do surdo se estabelecer numa sociedade de falantes/ouvintes. Basicamente, o oralismo e o gestualismo dividiram a educação de surdos.

Samuel Heinicke (1729-1790) é tido como o criador do oralismo, que defendia a importância do desenvolvimento e a aprendizagem da fala e foi o inventor de uma máquina para o desenvolvimento da linguagem. Comparando a linguagem ao sentido do paladar, através de misturas de sabores, delineava seu trabalho metodológico. Embora algumas de suas ideias fossem consequências das de Frei Ponce de León, os registros apontam que ele acreditava ser o inventor de todas as suas propostas para a oralização. Foi criada a primeira escola de filosofia oralista para surdos a partir das suas ideias.

Ainda que as concepções de surdez trazidas por Heinicke estivessem se alastrando, o trabalho de L'Épée também crescia. A casa onde o Abade ensinava os surdos havia se transformado em uma escola especializada, com vários alunos surdos. Após algum tempo, transformou-se no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, fundado em 1760 – 40 anos antes do congresso de Milão, a Europa toda muda em relação à expansão e visibilidade da educação de surdos. O Instituto iniciou-se com a forte presença das ideias de L'Épée quanto ao uso dos sinais, no entanto, sofreu várias mudanças na concepção dos métodos de ensino, após a morte do abade, sendo assumida por outros representantes. Após longos anos, Jean Marie Gasper Itard (1775-1838), no século XIX, incorporou seus trabalhos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. O método utilizado por ele visava à aquisição da fala e ao aproveitamento dos restos auditivos. O Instituto, portanto, passou a conceber outra metodologia de ensino que não a utilizada por gestos. (SOARES, 1999).

Quando Itard transferiu-se para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1800, a revolução francesa estava em período de consolidação [...] os anseios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade estavam no ar e a educação para todos era uma das grandes expectativas. (SOARES, 2005, p. 39).

Tendo vários seguidores e devido a maior divulgação do método desenvolvido, o gestualismo expandia-se mundo afora. Além disso, “o ideário iluminista reverberava em nossas elites, que assumiram a responsabilidade de instruir a população ‘ignorante’” (ROCHA, 2007, p. 25). Esse ideário facilitou a abertura de novas escolas, já que o movimento direciona a levada “das luzes do conhecimento para quem vive nas trevas da ignorância” (ROCHA, 2007, p. 25). Todavia, dito isto e nesse cenário histórico, o gestualismo – enquanto método de ensino – chega ao Brasil. É fundado, então, o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro (1857), hoje nomeado por Instituto Nacional de Educação e Integração de Surdos (INES), através de Hernest Huet. Este era surdo e seguidor de Sicard, o qual atuou no Instituto de Surdos-Mudos em Paris entre 1800-1820. Sicard valorizava as ideias de L'Épée, implementando, porém, a participação dos surdos na escola especial para o ensino dos sinais – ideias e conceitos que são mantidas atualmente nos discursos que fundamentam uma proposta bilíngue com aquisição da língua de sinais de modo significativo (PEREIRA & NAKASATO, 2001; PEREIRA, 2002; LACERDA, 2009). O gestualismo, além

de defender os gestos concomitante a fala, como facilitador da aprendizagem, favorecia, agora, o surgimento de professores surdos na escola especial – cabe reforçar que tal momento abre para pensar o ensino com a mediação de uma língua gestual, ainda que, para a época, tal proposta tivesse colada à francesa como língua base da relação. Ou seja, ainda não se via na gestual a potente proliferação linguística, com *status* de uma língua autônoma (SOUZA, 1998; ROCHA 2007).

Devido às novas propostas filosóficas educacionais que vinham se estabelecendo, foi proposto um encontro internacional, com o objetivo de discutir a educação de surdos. Nomeado por *Congresso de Milão*,²⁹ aconteceu em 1880 e foi um dos frutos das redes de saber que permeavam tal momento. Foi um movimento que levou representantes de países da Europa e dos Estados Unidos para uma discussão científica, a fim de promover uma proposta metodológica, norteadora, para os educadores de surdos – discussão ainda em alta na nossa contemporaneidade³⁰. Os resultados do congresso levaram ao acordo do modelo oral como a melhor forma de educação de surdos. Esse método é tido pelo desenvolvimento da fala através de treinamentos fono-articulatórios e trabalhos de leitura orofacial. Todo o trabalho que utilizava gestos para atingir a educação de surdos, agora, passa a ser não usual. Culminando neste congresso, estabelece-se que

[...] o meio mais natural e efetivo pelo qual o surdo que fala adquire o conhecimento da linguagem é o método “intuitivo”, que consiste em expor, primeiro pela fala, e depois pela escrita, os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos. (International Congress of the Education of the Deaf, 1880, p. 5 – tradução minha).

Passou-se a valorizar unicamente o “método oral puro” que estava sendo utilizado no Instituto de Paris naquele momento, isso por conta das novas propostas e crenças da ascensão social através do uso da fala. Esse método consistia no desenvolvimento da fala, escrita e leitura, sem nenhuma utilização de gestos. A partir desse congresso, os professores surdos foram tirados da escola especial e o uso da língua de sinais passou a ser proibido,

²⁹ Na segunda parte deste capítulo, ao tomar a surdez pela concepção foucaultiana como sendo uma invenção social (LOPES, 2007), o evento marcado pelo congresso de Milão aparecerá, sobretudo, marcado em um momento em que a língua-cultura-nação está fortemente atrelada com o ideário político – ainda que, no final, a proibição do uso da língua de sinais seja o efeito maior. Assim, será por outro ângulo observado tal momento.

³⁰ Ainda se faz presente as discussões de propostas educacionais para surdos embora hoje já se tenha legalmente a garantia da Libras na educação de surdos, as práticas nem sempre favorecem o surgimento de escolas bilíngues em que a língua de sinais seja de fato língua de instrução.

período denominado pelos surdos sinalizadores como “cem anos de trevas e imposição ouvintista.³¹”

A escola de surdos tinha agora a função especificamente de desenvolver a fala, com longos exercícios de treinamento fonoarticulatório. Segundo Soares (1999), muitos professores deixaram relatos de suas técnicas para o ensino da fala. Nesse período, o professor tem como meta desenvolver práticas e habilidades que o auxiliem no procedimento para a aquisição da fala por seus alunos. A autora explica que tais procedimentos “são exercícios para preparar os órgãos respiratórios como inspiração, expiração, exercícios de sopro, e exercícios para preparação dos órgãos das palavras, como movimento de língua e de lábio”. (SOARES, 1999, p. 41).

São iniciadas longas séries de exercícios para o treinamento da fala, com diferentes metodologias e uso de recursos de materiais, tais como: espelho para a visualização do modo e posicionamento da língua na pronúncia das palavras; aparelho de amplificação sonora individual; estímulo da vibração e da sensibilidade do toque; tudo o que pudesse estimular a articulação e vibração sonora. O trabalho clínico passa a tomar um vasto tempo nas atividades escolares, prejudicando o conteúdo programático das séries correspondentes. Isto acontecia porque, para o aprendizado da fala, eram trabalhados vocabulários restritos, usando o som na articulação das palavras como critério de escolha dessas listas. A fonoaudiologia era vista como forte aliada na educação de surdos, não podendo dispensar a presença desse profissional nas escolas especiais.

Com longos anos do império da abordagem oralista de ensino, perceberam-se poucos resultados dessa filosofia no ensino de surdos. Seu insucesso resulta na busca de novos modelos educacionais. A inquietação em relação à abordagem oralista se deu pelo modo “mecanicista” de ensino. Percebeu-se que os alunos surdos saíam da escola oralista com um vocabulário bem restrito e pouquíssimos conhecimentos escolares de fato. Isto acontecia porque se priorizava o árduo trabalho da aquisição oral ao invés de apresentar o conteúdo

³¹ O ouvintismo foi um conceito criado para entender a relação de dominação linguística, ou de marginalização da língua de sinais. Será, portanto, entendido, ou nomeado, como uma concepção filosófica que corresponde à “opressão” ou “padronização” do modelo de vida do ouvinte sobre os surdos, uma modelização da cultura e língua dominante diante do modo de “ser” do surdo, numa perspectiva que visa à construção de um padrão de normalidade. O termo ouvintismo é criado e usado por Skliar (1998) quando define essa relação como um conjunto de representações políticas dos ouvintes sobre a surdez e os surdos articulados na forma de opressão que tende a inscrever o modelo ouvinte, como padrão de normalidade, nos surdos.

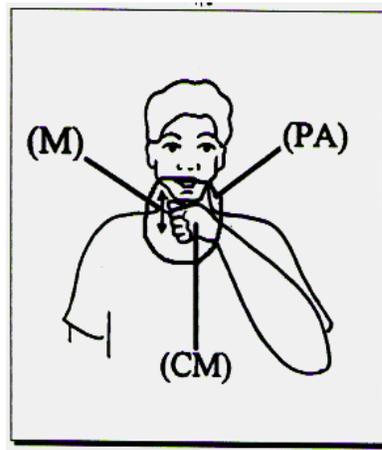
escolar de forma compreensível a eles (SKLIAR, 1998; SOARES, 1999; ALBRES, 2010). Esse modelo deixou muitas marcas sociais, as quais são vistas nos discursos “ressentidos” de surdos adultos que anunciam seu insucesso escolar advindo da proibição da circulação da língua de sinais bem como do medo do fracasso escolar e das críticas que sentiam em seus corpos, nomeados como deficientes, assim recaindo-lhes a noção do necessário conserto.

Quadros (1997, p. 24) aponta que, “diante deste difícil contexto, surge uma nova proposta que permite o uso da língua de sinais com a finalidade de desenvolver mais amplamente a linguagem na criança surda”. Assume-se que, nessa perspectiva, o surdo passa a ser visto em suas particularidades, como minoria linguística, ou seja, como diferente e não mais como doente ou deficiente. Essa é uma diferença conceitual importante para o campo e para os Estudos Surdos que prosseguem nessa vertente (SKLIAR, 1997, 1998).

Em 1960/70, Stokoe desenvolveu pesquisas sobre a estrutura gramatical e linguística da língua de sinais, comprovando que ela possui os mesmos *status* das línguas orais-auditivas. Sua pesquisa deu visibilidade às línguas de sinais e seus estudos foram estabelecidos em contraste aos outros linguísticos da época, sendo, portanto, inovador, ao realizar uma primeira descrição estrutural da gramática da ASL (American Sign Language – Língua de Sinais Americana). Dessa forma, identifica e apresenta o que ele nomeia de parâmetros mínimos nas línguas de sinais, com fundo na questão gramatical da língua de sinais (visuo-espacial). Sua análise visou à decomposição do sinal, uma perspectiva fonológica de investigação, analisando os três componentes da fonologia das línguas de sinais, que são:

- Configuração de Mão (**CM**): forma que a mão assume na realização do sinal.
- Ponto de articulação (**PA**): lugar espacial de realização do sinal.
- Movimento (**M**): direcionalidade, deslocamento durante a realização do sinal – movimento no início ao fim no ato da produção de um sinal.

VELHO³²



Tal estudo foi chave para a continuidade e criação de novas pesquisas nesta área. Hoje novos parâmetros mínimos são observados, dentre eles, expressões não manuais, orientação da palma da mão (FERREIRA BRITO, 1993; FERNANDES, 1998). Vale ressaltar que as contribuições de Stokoe (1960) foram um dos marcos para a mudança discursiva do campo que definia a surdez como deficiência, mantendo o entendimento da língua de sinais como amontoado de mímicas e pantomimas desconexo, sem uma estruturação gramatical própria (PERLIN, 1998; PEREIRA & NAKASATO, 2001; QUADROS & KARNOPP, 2004; GESSER, 2009). Ao constatar que possuía todos os requisitos de uma língua, a de sinais pôde

³² Esta imagem foi reproduzida do livro realizado pela Secretaria de Estado do Paraná. Elaboradoras: Karin Lílian Strobel e Sueli Fernandes. Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial – Curitiba: SEED/SUED/ DEE, 1998.

configurar-se parte dos estudos da linguagem, ou seja, entrou no campo científico. Essa constatação modificou a conjuntura do que se podia pensar acerca de uma educação em que a língua de sinais fosse de instrução (GESSER, 2009; SOUZA, 2006, 2007; LACERDA, 2010). Isso só pôde ser feito na medida em que acadêmicos fizeram da língua de sinais objeto de estudo científico e legitimaram um lugar para ela. Ao reconhecer que pode ser estudada em todos os campos da linguística, na sintaxe, na pragmática, na semântica, na fonologia, na morfologia, etc., há nisso uma mudança no modo de concebê-la e, de certo modo, os movimentos sociais e culturais surdos, que ficavam à margem do discurso científico, ganharam maior força, ou suas petições puderam penetrar em outras esferas. Embora tal discussão ainda seja algo minoritário e resistivo, quando se fala em educação de surdos, para surdos e com surdos, efeito de práticas culturais surdas e com Libras, há uma arena de lutas presente (SOUZA, 2002, 2006). Todavia, nota-se que a fala passou a ter outro valor, uma vez que o surdo, agora, pode falar através do movimento das mãos, como seu canal emissor primordial de discursos – a gestualidade ganha efeito de uma língua.

No entanto, mesmo com os estudos de Stokoe, a língua de sinais ainda continuou sendo usada como recurso para se atingir a oral; porém modifica-se a concepção de pessoa surda – há uma mudança na forma de olhá-la. Essa nova abordagem educacional é contemplada pela filosofia da **Comunicação Total** (CICCONE, 1990), que propõe o uso de qualquer recurso que facilite a comunicação do surdo, podendo ser: escrita, desenho, mímica, sinais e outros. Em 1990, dentro ainda desta filosofia, surge a prática do bimodalismo, que corresponde a utilização de duas modalidades: língua oral e língua espaço-visual consecutivas. De acordo com Ciccone (1990, p. 98), o uso bimodal “tem o poder de sanar as distâncias e remediar as separações entre surdos e ouvintes”. Bem se sabe que, na realidade, esta “técnica” faz com que a língua de sinais seja misturada à estrutura gramatical da língua majoritária do país – uma sinalização pareada, ou seja, a língua oral transposta em gestos. Essa prática fica conhecida, no Brasil, como português sinalizado, pois mantém basicamente a estrutura do português nos sinais. Desse modo, transfere exatamente a sentença da língua oral para a Libras. Usa-se a dactilologia para marcar conectivos da língua oral, tais como conjunção, preposição e palavras que não tenham sinais correspondentes. Analisando as argumentações de Sacks (1990) numa oposição a essa prática, é possível perceber o quanto esse sistema é

artificial e impróprio, na medida em que se torna inviável transferir literalmente as ideias de uma língua para outra. Sacks menciona:

Há uma compreensão de que algo deve ser feito (diante do oralismo): mas o quê? Tipicamente, usando os sinais e a fala, permite aos surdos se tornarem eficientes nos dois. Há outra sugestão de compromisso, contendo uma profunda confusão: Uma linguagem intermediária entre o Inglês e o Sinal (ou seja, o Inglês Sinalizado). Essa confusão vem de longa data – remonta aos “Sinais Metódicos” de De l’Epée, que foram uma tentativa de expressão intermediária entre o Francês e o Sinal. Mas, (...) não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes. (...) E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em Inglês que não podem ouvir. (SACKS, 1990, p. 47).

Estudiosos e pesquisadores interessados pela educação de surdos fizeram várias críticas a essa prática (DUFFY, 1987; FERREIRA BRITO, 1993; JOHNSON, LIDDELL & ERTING, 1989), marcada pelo caráter não benéfico que acarreta ao desenvolvimento linguístico dos surdos. Na tentativa de solucionar esses problemas que ainda persistem atualmente, surge, nos anos 90, uma nova abordagem, agora com uma proposta de Bilinguismo. Esta prevê o uso da língua de sinais na educação em sua totalidade. A proposta de uma educação com vertente no bilinguismo “é aquela que acima de tudo estabelece que o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes: A Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2)” (SÁ, 1999, p. 135).

Nessa perspectiva, entende-se que o surdo advém de uma comunidade linguística, diferente da comunidade majoritária composta por ouvintes, falantes de uma língua oral e não gestual, como os surdos sinalizadores. Estabelece que a língua de sinais é natural aos surdos (QUADROS, 1995), de natureza espaço-visual, constituída por sinais que são representados no espaço e compreendidos através da visão. Por isso, tal língua é apropriada mais fácil ou naturalmente pelos surdos, assim como a língua oral-auditiva é apropriada pelos ouvintes. A língua de sinais não tem a finalidade de auxiliar a aprendizagem da fala. A aquisição do Português pelo aluno surdo é dada como o ensino de uma segunda língua e pode ser feita na modalidade escrita e/ou oral, entendendo, agora, que o surdo tem o direito de ser educado e

maternado³³ em sua língua nativa como primeira língua. Todo esse percurso mostra-nos formas e formações discursivas que marcam períodos e interesses políticos sobre determinado assunto. É evidente que a academia e os movimentos minoritários das associações de surdos, efeito das comunidades surdas, mobilizaram lutas, minorando, ou seja, provocando mudanças nas políticas maiores estatais.

Diante das mudanças de paradigmas, as concepções sobre a surdez vêm sofrendo alterações, afetando diretamente a forma de ver e educar o surdo. Essas mudanças refletem em toda a metodologia que é estabelecida na escola, desde a instituição especializada até a regular de ensino com filosofia inclusiva. Tal preocupação se faz relevante, primeiro por se tratar de sujeitos que devem ser atendidos em suas especificidades e, em segundo lugar, pela quantidade significativa de surdos que estão nas escolas regulares, sendo alvo de métodos, metodologias e pesquisas, o que, muitas vezes, não corresponde diretamente, no momento em que o aluno está na escola, em mudanças qualitativas de ensino.

Após a leitura do artigo de Souza (2007b), publicado na revista eletrônica ETD – Educação Temática Digital, volume 8, “Corpo, Linguagem e Ensino”, algumas questões trazidas sobre a quantificação e nomeação do sujeito surdo na sociedade, podem ser apontadas e contribuir para a presente discussão. Para a autora o índice estatístico que quantifica sujeitos surdos é ainda impreciso, embora significativamente numeroso para se pensar em termos políticos. Sendo assim há uma carência na promoção de políticas públicas e linguísticas para a demanda existente. Dados coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) registram uma população em torno de 5,7 milhões de brasileiros deficientes auditivos, de acordo com parâmetros audiológicos; destes, “um pouco menos de 170 mil se declaram surdos” (LACERDA, 2010, p. 136). O Censo de 2010, segundo o IBGE, registrou um aumento significativo da população com deficiência auditiva atingindo 9,8 milhões de brasileiros, sendo 2,6 milhões os que se declararam surdos e 7,2 milhões apresentaram grandes dificuldades para ouvir. Esses números não especificam a quantidade exata de pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva,³⁴ nem fazem uma clara distinção política e epistemológica

³³ O termo materno é usado por Sá (1999, p. 151) quando se refere a um surdo que adquiriu a língua de sinais como primeira língua e, a partir dela, todas as demais aquisições linguísticas foram realizadas.

³⁴ Ressalta-se que os surdos não compõem um grupo homogêneo nem interno (nas comunidades surdas) nem externo (nas comunidades ouvintes) a eles próprios. Todavia, há grupos de sujeitos não ouvintes que preferem se autodenominar “deficientes auditivos”. Tal processo de autonomização reflete tanto uma história pessoal de

(no sentido das correlações de forças) dessas nomenclaturas e das classificações, embora a legislação reconheça e designe o que pode ser entendido por deficiência auditiva, quando propõe uma classificação dos tipos de surdez segundo níveis audiológicos (SOUZA, 2007b; LACERDA, 2010). Todos estes movimentos de nomeação vão ganhando força social à medida que a surdez é tomada como objeto de pesquisa e preocupação científica, e investida nas ciências humanas.

Das questões pontuadas acima é possível apontar que há certa dificuldade na elaboração de cálculos que marquem uma precisão numérica desses sujeitos no que se refere a diferenciação ou nomeação entre ser “surdo” e/ou ser “deficiente auditivo”. Isso quer dizer que nomear-se como surdo tem muito mais haver com uma questão política do que uma simples relação orgânica (falta de audição). Para Souza (2007b) essa dificuldade apontada deve-se *menos* à fabricação médica de instrumentos que classifiquem a surdez em níveis audiométricos precisos e *mais* à forma como cada sujeito interrogado pelo censor se narra a partir do que supõe saber de sua relação com a linguagem – o uso da língua e o modo como se vê nela, os efeitos que ela, a língua, opera em seu corpo, como surdo ou não. Ou seja, refere-se ao modo como se vê e é visto, ou narrado pelo olhar do outro; e como se compõem tais discursos, configurando para o sujeito sua autodenominação. Uma relação de construção identitária a partir da mirada de si no enlace pela construção que se faz pela nome (ação) com o outro. Pode-se afirmar que ser surdo é uma noção de pertencimento e dessa forma a dificuldade na quantificação de sujeitos surdos bem como a posterior aplicação de políticas linguísticas para essa demanda. Tal problema é inscrito na modernidade com a própria necessidade da denominação, da marcação e descrição de cada sujeito. É pela demanda quantitativa que se oferece políticas públicas e na área da surdez esse processo se complica na medida em que é a língua que confere a marca da surdez e não uma correlação de falta(auditiva). Novamente afirmo que deriva-se disso a dificuldade de se estabelecer um programa fidedigno que aponte e marque a quantificação ou a nomeação da população surda no país: visto que isso se refere a um modo de conceber-se linguisticamente e parte de um outro grupo – que não o de ouvintes. (LUNARDI, 2003; LOPES, 2007; MARTINS, 2008):

vida – marcada pela busca de uma maior produtividade do resíduo auditivo – como um percurso em que, em suas lutas cotidianas de se fazerem sujeitos, enveredaram pela busca de uma aproximação especular com aqueles que ouvem e falam.

[...] a relação da pessoa com a surdez não é da mesma ordem daquela que os parâmetros médicos e estatísticos seguem estabelecendo. Parâmetros normativos legitimados por saberes que fabricam corpos deficientes a partir da interpretação clínica de significantes fisiológicos – como consequência, tais corpos são significados como frutos de doenças ou de suas sequelas. Pelo contrário, a relação da pessoa com a surdez remete-se, mais apropriadamente, à forma como cada informante, nesses censos, se relaciona identitariamente com a língua em que se tornou sujeito como efeito. (SOUZA, 2007b, p. 156).

Com isso temos marcado um processo de autodenominação, que se refere à ação permissiva de dar-se um nome ou, ainda, aceitar colar em si o nome dado pelo outro. Essa nomeação anunciada (composição do que seja e qual lugar deve ser ocupado socialmente pelo outro) como processo de conferir nome a outrem levam, nesses casos, a movimentos políticos e a demandas filosóficas em que o sujeito irá dizer-se **Surdo ou Deficiente Auditivo**. Dito de outra forma, o sujeito deixa-se capturar pela conquista da fala-audição perdida e busca nela sua identificação pelo reparo, e/ou mira-se na experiência surda, identificando-se com a língua de sinais e as fabricações culturais surdas. Tal identificação será aqui entendida a partir do que chamarei de *acontecimento visual ou experiência surda* mirada a partir da visualidade que confere diferença no corpo do surdo – diferença que não se repara pela captura da fala “oral” perdida. Entende-se por acontecimento “não uma decisão, ou um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte [...]”. As forças que se encontram em jogo na história” (FOUCAULT, 1979, p. 28), em constante luta. Ou seja, tal diferença opera uma experiência naquele que vive tais efeitos e, no caso do *acontecimento visual*, a visualidade é o efeito da experiência que acontece no corpo surdo e o marca de modo singular – pela construção do conceito de cultura surda. É pela visualidade que se especifica no corpo surdo que há certa formação subjetiva, narrada pela visão primordialmente. É imaginar um mundo em que as palavras, tantas quantas são produzidas, se tornam palavras mudas, e para ouvi-las há que convocar o sentido da visão. Porém, como o mundo se constitui no interior de uma sonoridade infinita (do carro, da rua, da fábrica, das pessoas) experimentar construir conceitos apenas pela visão, pelas palavras enunciadas pelas mãos, é uma marca grafada pelo tipo de surdez aqui anunciado.

É deste lugar que continuo o percurso de uma revisão histórica da educação de surdos. Quais os modos possíveis de inscrição do surdo no campo educacional? Por que motivo há variadas nomenclaturas para o sujeito surdo e o que o faz se autonear surdo ou deficiente auditivo? É evidente que todo o histórico trazido anteriormente vai mostrando o quanto não é ingênua a composição de um lugar, ou seja, a inscrição do sujeito surdo em um discurso: seja ele clínico ou antropológico.³⁵ Parece óbvio afirmar que o ILS será parte e efeito desses jogos sociais e discursivos e emergirá na escola apenas quando tiver uma abertura legal que o possibilite existir e (re) existir nesse espaço. Só se fala da atuação de intérpretes quando a surdez é narrada por outro olhar, pela marcação identitária e linguística. Embora o ILS já atuasse na relação empírica com sujeitos surdos, essa “tarefa” deriva do reconhecimento de um novo campo; de um surdo cultural.

Há estudos que tomam o conceito de *acontecimento visual* como uma experimentação subjetiva e particular que ocorre no corpo surdo, na perspectiva da proveniência marcada pelos estudos foucaultianos (FOUCAULT, 1979), pela resistência a produção de uma surdez medicalizada, na materialização da surdez como efeito linguístico-cultural, efeito também da composição do surdo com a língua de sinais (THOMA & LOPES, 2004, 2006; LOPES, 2007). Esse estudo coloca, anuncia e põe em evidência “o corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1979, p. 22), proveniência que se origina em um corpo diferente e que sofre a ação da biopolítica no controle e na higienização ou normalização da falta de audição que é vista como “anormalidade”, portanto, carecendo de reparo. Essa é a surdez da proveniência, que se caracteriza pelas práticas corporais e cujos estudos vêm mostrando a ação política de disciplinamento dos corpos por meio de técnicas e tecnologias, dentre elas, a correção cirúrgica de implantes coclear (THOMA & LOPES, 2006; REZENDE, 2010).³⁶ Esses estudos muito me interessam e motivaram-me a olhar a surdez e as

³⁵ Sobre os discursos clínicos e antropológicos, suas diferenças em termos de concepção, tem sido abordado em todo o texto, embora serão discutidos e aprofundados ainda neste capítulo. Assim há dois modos de perceber a surdez: 1) como algo que deve ser tratada, medicalizada e reparada; ou 2) entendendo-a como diferença linguística e cultural.

³⁶ O corpo e as marcas da história, essa é a grande contribuição do conceito de proveniência em Foucault e que pode ser analisado pelo viés ou o campo da surdez – temos muitos trabalhos que investigam a surdez apontando as marcas históricas e as resistências ao controle do desejo surdo: as marcas, inscrições e invenções historicamente construídas por saberes circulantes e que definem modo de vida para o outro. Para Foucault (1979), o termo *Herkunft* deve significar proveniência, ou seja, de onde provêm as coisas, de qual raiz, de qual raça elas são. É o que, segundo Foucault, "permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua

redes de poder que emergem de lutas políticas dentro das comunidades surdas. Todavia, quero marcar este **acontecimento pela via da emergência**, como efeito de encontros que ocorrem na mistura de corpos e sentidos, “lugar de afrontamento” (FOUCAULT, 1979, p. 24), através de agenciamentos de enunciados singulares que se produzem no interstício, no entre-lugar (dos enunciados surdos e ouvintes, portanto no encontro com o outro) – o que a surdez representa em cada corpo é algo tão específico que não se pode capturar, senão perde sua noção acontecimental, e é esse singular que opera modificações no cotidiano da escola: a emergência do não esperado que se mostra como diferença. O ato de se ver e de se nomear surdo, e o infinitivo do *ser surdo* como efeito de uma marca visual. Empresto o conceito de Deleuze (1974) para pensar o *Acontecimento Visual* como encontro de corpos geradores de singularidades, de um ato, de uma ação presente no infinitivo. O encontro é o salto para pensar a emergência. Aquilo que surge em dado momento histórico, que aparece e incita novos saberes, no caso os saberes culturais sobre o que se refere tal experiência, e que pode ser visto pelo outro (ouvinte) quando há (nele) uma abertura ou um encontro com a multiplicidade da diferença. A surdez que pode ser vista nos enunciados sinalizados de surdos, nos movimentos menores dentro das comunidades surdas que pedem uma escuta de suas petições sinalizadas. Esse acontecimento cotidiano do encontro singular é algo que aparece no pensamento de Deleuze (1974) quando exprime a *lógica do sentido*:

Com efeito, o pensamento de Deleuze ignora os grandes acontecimentos, aqueles que reconciliam o infinito e o finito, o abstrato e o concreto, em que o tempo é entendido como a superação de uma contradição. O tempo das multiplicidades, pelo contrário, é compreendido como singularidade, como um acontecimento onde o que se observa é a amplitude e a qualidade das forças que se apoderam de uma coisa. (CARDOSO JR., 2005, p.111)

síntese acontecimentos perdidos" (FOUCAULT, 1979, p. 20). É por isso que a pesquisa acerca da proveniência, diferentemente da pesquisa pela origem (*Ursprung*), não busca um fundamento, mas traça as marcas históricas que contribuíram para a invenção de uma raça, para o emaranhado histórico de um grupo e as sutilezas internas a ele. Pelo contrário, "ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido, ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo" (FOUCAULT, 1979, p. 20). Enfim, a proveniência diz respeito, em última instância, ao corpo que é o seu lugar, isso porque ele é a superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar de dissociação do Eu, volume em perpétua pulverização. Portanto, o genealogista, com a análise da proveniência, deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história que, arruinando o corpo rebento de erros, traz consigo também e inversamente sua origem, ou seja, a proveniência (FOUCAULT, 1979).

É nesta mirada que o acontecimento se mescla com a experiência por ser “sempre qualquer coisa que acabou de passar ou que vai se passar, simultaneamente, jamais qualquer coisa que se passa” (DELEUZE, 1974, p. 79). Não é algo que passa sem ser percebido pelo sujeito. Nessa lógica a surdez torna-se uma experiência singular – um ponto que nunca se fecha em si mesmo tendo um único modo de ser, nem se faz com qualquer outro: seja ouvinte ou surdo. É nos encontros, nas situações cotidianas e nos afetamentos que o surdo vai experimentando, no decorrer de sua vida, ser e se fazer surdo, com uma diferença marcada em seu corpo: o uso da língua de sinais como propulsora do seu pensamento.³⁷ Dessa forma, os significados vão conferindo-lhes (aos surdos) sentidos singulares (por isso a experiência ser da ordem do afeto), de ser e de se (re) criar constante e cotidianamente, como um/e outro, sempre novo, sempre mudado. Pensando ainda no conceito de acontecimento visual, tomo a relação do surdo com as imagens sem oralidade, os espaços de construção dos saberes surdos como sendo perpassados pelo olhar. O sentido conferido aos acontecimentos – entre surdo e objeto, surdo e surdo, surdo e ouvinte –, pensamentos e experiências passam pela lógica da visão, que nada tem de comum com o sentido auditivo – como no caso do ouvinte. Ao seguir outra regularidade bem específica, modificam-se as próprias noções de coletivo cultural com os ouvintes, e as representações tão marcadas, e por vezes racistas, de uma população cuja via de criação de si e de suas construções ideológicas perpassa a fala, referindo-se a um modo de construção de si pelo sentido da audição. Essa regularidade ouvinte é posta em “xeque” pela perspectiva deste acontecimento visual, singular, que as redes de *saber surda* impõem.

A imprevisibilidade é que valida ou confere valor ao acontecimento; logo, não pode ser programável de antemão o que seja os resultados que se passam pela experiência do vivido, isso porque o acontecimento é aquilo mesmo que não se espera no processo maquínico da vida e nas relações entre as engrenagens que fazem do cotidiano singulares existências

³⁷ Quando afirmo esta experiência da surdez pela língua de sinais, não nego que há surdos oralizados que sentem a surdez de outra forma, por isso a não redução da surdez e uma única forma de experiência essencialista é, para mim, algo a ser buscado. Não é a mesma experiência, e não há qualificativo para isso. Apenas aponto que ao anunciar a surdez pela perspectiva cultural há outra relação posta entre sujeito e língua, no caso a de sinais, que não era valorizada. Admito que neste modo específico de entender a surdez, que vem na contramarcha dos discursos clínicos, também pode ser uma forte militância que ao se afirmar, marginaliza, ou reduz outros modos de ser e fazer-se surdo, quando opera por uma verdade já imposta, que a língua de sinais é e deve ser constitutiva do sujeito surdo. Evidente que os estudos na área de aquisição de linguagem apontam para a maior naturalidade de desenvolvimento linguístico da criança pela língua de sinais. E por conta do apresentado, acredito ser a língua de sinais favorável ao surdo em todos os âmbitos, ainda que o sujeito desenvolva a língua oral, em nada atrapalhará o aprendizado de uma língua gestual.

humanas. Dessa forma, reitera-se que a experiência é diária, humanizada e singular. Para corroborar com a noção de visualidade e acontecimento, passeando pelo pensamento de Deleuze & Guattari (1995), o conceito de “acontecimento incorpóreo”, retomado a partir dos estoicos, constitui-se como experiências extracorporais, ocorridos no encontro com o(s) outro(s), na mistura entre os corpos. É o ato do encontro dos corpos. O acontecimento sempre marca o corpo daqueles que o experienciam; no paradoxo do sentido, entre o saber e o não saber, sendo extracorpóreo, não deixa de registrar um saber intracorporal, singular em cada um, na medida em que os agenciamentos vividos pelo sujeito são também da ordem da singularidade. Desta forma, o acontecimento se faz corpo, presentifica-se, vai criando redes de agenciamentos no corpo do sujeito e dele nos outros, perfazendo-se nas vias das multiplicidades, pelas várias conexões que se derivam de um para outrem.

Afetada pelas leituras de Deleuze (1974) sobre a multiplicidade de efeitos dos encontros (com o outro, com os enunciados, os objetos) na construção de si, e para entrelaçar os conceitos discutidos trago a noção de singularidade do acontecimento Surdo e com ela a razão de a surdez, como diferença linguística, não “acontecer” igualmente para todos os sujeitos surdos, menos ainda para o ouvinte. Sobre a filosofia de Deleuze como potência inspiradora para o trabalho pode-se afirmar:

Trata-se de uma filosofia do acontecimento, uma filosofia da multiplicidade, cujas bases rompem com a filosofia do sujeito, da consciência. Propõe lidar com a criação de conceitos e com a produção de acontecimentos que os atualizem no perpétuo jogo entre virtuais e atuais. Deleuze torce a concepção de desejo entrelaçado com as idéias de Nietzsche, de vontade de potência, inventando outros jeitos de ser, pensar e viver, intensamente atravessados por acontecimentos, intensidades nesses acontecimentos como experimentações. (MEDEIROS & PERNIGOTTI & VARGAS, sem data, sem paginação)³⁸

Nessas malhas da intensidade que produzem sujeitos-experimentações pode-se aferir que o sentido, construído no *paradoxo*, como postulado por Deleuze (1974), é um dos fatores que resultam em um saber no corpo que o sujeito sabe sem saber (conscientemente) que dele é assegurado, e que irrompe em singularidades-acontecimentos. Não é um laudo médico de surdez que fará, necessariamente, o sujeito reconhecer-se como parte de uma

³⁸ Para verificar o texto na íntegra acessar ao link: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n8/homenagem/>. Nele os autores discute o conceito de experiência e acontecimento em Deleuze como forma de embasamento para pensar os estudos na educação à distância (EAD).

comunidade surda e usuário da língua de sinais, mas as somatórias que se sucedem dos seus bons encontros (com o outro surdo) e que vão formando saberes para si. Um fator que acho ser importante pontuar ainda é que a própria relação do sujeito surdo ou ouvinte com o pensamento e as elaborações que afetam e mobilizam o seu pensar fazem-se em planos distintos: uma experiência de produção tão distinta que movimenta a aprendizagem de outras formas. No caso dos surdos os agenciamentos corporais serão efeitos e feitos pelo sentido da visão. Algo que difere das relações subjetivas e corporais que percorrem o corpo do ouvinte.

A escolha entre participar ou não de grupos como os movimentos surdos e a própria construção de uma automeção – construídos politicamente, demandando posicionamento e atrelamento a certos ideários (nação, língua oficial, cultura nacional, medidas clínicas de anormalidade etc.) e as formações discursivas que se sucedem sobre e para esse outro surdo – sempre serão permeadas por conflitos, lutas e resistências; batalhas políticas travadas por seus protagonistas principais e abstratos: sujeitos surdos *versus* ouvintes, “cultura surda” *versus* “cultura ouvinte”. O maior desafio posto é o de não se deixar levar pelo *essencialismo redutor e romântico do uso do singular* – “sujeito surdo” de um lado e “sujeito ouvinte” de outro – e *insistir no plural*, ou seja, na experiência, mesmo que angustiante, da multiplicidade aberta de um conjunto composto por diferenças que não se reduzem ao “uno” – um conjunto aberto e infinito de diferenças. Nessa ótica, a diferença em si mesma é sempre algo irreduzível, mesmo dentro de um grupo que pensa ser harmônico: a diferença não pode ser reduzida a um espaço comum de experiências iguais. Cada um é *um* ao ser efeito de *múltiplas* conexões.

Faço agora uma parada para agregar a essa discussão pelo menos duas formas de invenção da surdez, sem perder de vista outras criações possíveis. Invenção porque provém fabricações de desejo, formações de sujeitos, relações de poder e saber inscritos dentro de um grupo que se afirma surdo, portanto há uma fabricação em dado momento histórico do que seja a surdez e do que isso implica, em momentos históricos distintos, afirmar-se como sujeito surdo (LOPES, 2007; MARTINS, 2008). Passo a narrar de forma mais sistematizada, embora já venha discorrendo sobre esse processo ao longo do texto, duas formas possíveis de anunciar o que seja a surdez: 1) a relação com o diferente possibilitou criar a surdez como deficiência, medicalizada e medicalizável, e suas técnicas, ou dispositivos de reabilitação e conserto; 2) a criação da surdez, como diferença linguística, efeito também do contato com a alteridade (o

outro ouvinte) (re) formulou, ou melhor, deu existência a outros discursos, produzindo, do mesmo modo, outras técnicas e incorporação de diferentes dispositivos de poder em outro campo de saber, sendo de qualquer modo um produto social que fabrica saberes, que investe desejos, e inclusive produz modos de relação possíveis dentro dos espaços surdos.

Assim, outras invenções surgiram, efeito do processo de investida sobre o sujeito na mirada cultural (LOPES, 2007), (que seja o descrito na perspectiva 2), e que podem ser destacadas, tais como: a criação e emergência da função do sujeito intérprete de língua de sinais, servindo como “*mediador cultural*” – que fica entre duas culturas e línguas; as passeatas e manifestações surdas em prol do uso da língua de sinais; as leis e decretos de regulamentação dessa língua; as leis de acessibilidade do surdo na sociedade, majoritariamente composta por ouvintes; a reivindicação por escolas bilíngues (língua de sinais/língua oral), entre outras conquistas que marcam a experiência da surdez também como resistência aos discursos majoritários ouvintes, numa proposta de atenção à deficiência como cuidado e reparo do déficit auditivo. Mesmo deslocando a experiência da surdez do campo discursivo da deficiência, e novamente, afirmando que a falta de audição presente no corpo surdo é em si produtora de outra diferença com o ouvinte e de singularidade, ainda assim, não é possível deixar de lado os discursos da surdez como deficiência, como se não fizessem mais parte da ampla fabricação de um tipo de subjetividade – discursos fortemente difundidos e presentes na sociedade, uma vez que a medicina já se incumbiu de criar uma nosografia do corpo surdo, impondo-lhe parâmetros esperados como normais e o que o coloca na linha tênue da anormalidade sonora. Além disso, observa-se a crescente difusão do implante coclear, como promessa de inventar um ouvido biônico e, conseqüentemente, um sujeito mutilado em busca da reparação de sua falta – a audição (SOUZA, 2007a, 2007b, REZENDE, 2010). Esses discursos transcendem as clínicas e materializam-se nas práticas educativas e nos discursos pedagógicos, propondo formas práticas de lidar com o outro surdo (SOUZA, 2002, 2006, 2007; MARTINS, 2008; MARTINS & SOUZA, 2011).

Portanto, o que está em jogo, e que pode ser descrito nas genealogias que configuram esses saberes, é essa contínua, repetitiva e intensa inscrição e nomeação que sempre tendemos a pedir ao outro (na configuração da modernidade) quando ele se põe em

cena; pedimos que o outro mostre sua “cara”, se faça a partir de um “modelo” de vestimenta que corresponde a um modo de se relacionar com este ser. Não se oferece uma hospitalidade no sentido de deixar livre a diferença, todavia, o encontro com o diferente promove a necessidade de reconhecimento e apresentação através da proposta da marcação identitária. Nisso a diferença se perde, e a singularidade se torna refém do mesmo. Skliar (2003) faz uma análise da “representação moderna do outro” no âmbito também do discurso cultural em que nele a formulação da diferença escapa e é fagocitada pela constante política de nomeação daquilo que é singular, portanto, por seu apagamento pela inscrição em um dado nome conhecido: “os territórios culturais tornam-se cada vez mais tênue na medida em que os *outros* já não estão, mais além daquela reinscrição ou reiteração [...]” (SKLIAR, 2003, p. 51 – grifo do autor), caindo na pedagogia que anuncia o outro no discurso da igualdade e do politicamente correto. O que é correto? O apagamento da diferença na pedagogia do igual? Qual o seu nome e como se apresentaria a nós? Nessa petição, carecemos constantemente da nomeação, da classificação e da norma – tecnologia nosográfica presente na sociedade ocidental.

[...] a invenção de técnicas de mensuração e classificação da audição (do normal aos distintos níveis de perda) têm demandado, em relação aos desvios, saberes explicativos e práticas corretivas. Essa demanda, mais notadamente a partir do século XVIII, tem possibilitado o aparecimento e individualização de distintos campos disciplinares: da otorrinolaringologia a áreas da educação especial. Com seus saberes e procedimentos de exame [...] (SOUZA, 2002, p. 140-141).

A pessoa com surdez passou a ser objeto de investigação em um campo disciplinar e quase sempre o enfoque era a língua de sinais e o desenvolvimento da linguagem. São mais raros os estudos referentes à escolaridade e à aquisição dos conteúdos curriculares, visto a diferença linguística que a surdez estabelece e que denuncie as necessárias mudanças curriculares e no interior da escola (SOUZA, 2002; LACERDA, 2002; SÁNCHEZ, 2002). Ainda assim, os surdos foram incluídos na escola regular com uma defasagem grande de conteúdos e uma mistura de métodos que foram estabelecidos com a finalidade de melhorar a comunicação entre professor e aluno, conforme os trechos recortados da história que nos apresentaram. Muito desse processo tem como reflexo o “fracasso desses alunos” no sistema de ensino, visto que não raramente a diferença linguística da surdez é desconsiderada.

Inúmeros professores, ao se deparar com um aluno surdo, por não saber como lidar, mantêm o método oral, ignorando a língua de sinais e as mudanças didáticas necessárias na prática docente; e, na grande parte dos casos, caracteriza o fracasso unicamente ao aluno, criando mitos de que os surdos não abstraem, têm dificuldade de aprendizagem, de cálculo e, mais ainda, que tem algum tipo de disfunção prejudicando a concentração (SOUZA, 2002).

Este panorama trazido em relação à educação de surdos ao longo da história reflete modos, concepções que foram sendo construídas e métodos desenvolvidos que vinham atender às demandas político-linguísticas. Atualmente, com a inclusão escolar, há variadas concepções filosóficas que embasam o trabalho docente, e nisso é possível perceber se há aceitação ou não da língua de sinais e suas implicações quanto aos variados fazeres. A sua presença na escola é uma das características que deve ser levada em consideração para que de fato os próprios surdos sejam beneficiados dessa educação inclusiva, que deve ser pensada na forma mais qualitativa possível, entrelaçando a aprendizagem social e os conteúdos que devem ser aprendidos e sistematizados. Com todo esse percurso de ideias, tivemos como ponto de convergência de lutas a criação da LEI 10.436/02, que reconhece a Libras como língua nacional usada por comunidades de surdos brasileiros. Ela é regulamentada pelo DECRETO 5.626/05. Tal conquista só pode ser produzida após a entrada da língua como objeto de estudo científico, assim, após a abertura da surdez num discurso sócio-antropológico. O próximo tópico busca aprofundar tais questões esboçadas: pensar a surdez e as criações sociais que se deram a partir do momento em que se constitui um saber sobre esse nome.

2.2 A INVENÇÃO DA SURDEZ³⁹ E AS RESISTÊNCIAS SURDAS NA ESCOLA

... Afinal, para tal pesquisa faz-se a seguinte pergunta:

Quem “é” o surdo? E por que a petição pela presença de um intérprete na sala de aula?

No decorrer da tese, venho dialogando sobre a surdez e a perspectiva cultural que pensa o surdo a partir da diferença linguística, foco de destaque e de aproximação. São discursos que “definem” o surdo de modo a olhar suas produções culturais e sua inscrição a partir da perspectiva linguística – mencionado em outro momento. Todavia, problematizar a presença da diferença surda na escola não é nada tranquilo: primeiro porque a inclusão tem sido alvo de recorrentes debates, e segundo porque propõe manter a diferença surda na escola, oferecendo possibilidades de acolhida das singularidades. Para dar início a esse tópico, trarei a seguinte citação:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44)

Tarefa árdua analisar as relações atuais que se colocam no campo da educação, quando se problematiza, por exemplo, a noção de inclusão de surdos e seus feitos e desafios na escola, a partir dos programas amplamente divulgados e teorizados sobre uma proposta inclusiva de pessoas com deficiência. Faço uma escolha ao capturar esse recorte de tantos

³⁹ Há duas obras, coletânea organizada pelas autoras Thoma & Lopes (2004, 2006), ambas intituladas “a invenção da surdez”. Tais escritos me inspiraram na escrita desta parte do texto, e, portanto, indico para maior aprofundamento da temática em questão. Trazem artigos de autores que se filiam aos estudos de Michel Foucault, atrelada aos Estudos Culturais Surdos. Além disso, meu trabalho de mestrado (MARTINS, 2008) teve a pretensão de discutir a construção inventiva da surdez pelo olhar teórico de Michel Foucault. De um modo geral, tais temáticas vêm me inquietando há um tempo e a escolha teórica pela filósofa francesa tem sido base dos estudos empreendidos até o momento. Ao pensar a surdez na perspectiva da invenção e das marcas do disciplinamento do corpo surdo, dos agenciamentos discursivos e das práticas corretivas, portanto, uma arqueologia da surdez, é evidente que os estudos caminham para uma genealogia das relações de força neste campo, emergenciais e de resistência. Esse percurso é algo que muito me interessa. Por isso a retomada deste tópico dialoga com as escritas que fiz anteriormente referente a este tema da construção ou revisão da história construída e inventada da surdez.

outros possíveis, no conjunto das discursividades sobre o sistema de ensino, sobremaneira, naquilo que Foucault (1996) anunciou como campo de distribuições e apropriações de vários discursos que remontam a poderes e saberes sobre determinadas práticas e sujeitos. É assim que busco traçar (minhas) considerações ao retomar e olhar esse espaço educacional em que consta presente a figura de surdos e intérpretes. É, portanto, deste espaço que inicio este capítulo, propondo uma análise genealógica das relações de ensino e as discursividades a partir do Decreto 5.626/05, que regulamenta a LIBRAS como língua nacional e prevê outros caminhos para pensar o que seja um ensino bilíngue (Libras e Português nas práticas escolares); ou, ainda, uma escola que, de fato, inclua ou se adéque para ensinar estes alunos. Um trabalho genealógico é uma tarefa de desbravamento histórico, um labor no sentido de ser “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc.[...]” (FOUCAULT, 1979, p. 7), não a procura de um sujeito vazio, mas das constituições históricas que fazem emergir subjetividades e relações que se dão na contingência de um saber que é sempre permeado de múltiplas ações e movimentos. Portanto, as relações sociais não são isoladas, mas articuladas entre os discursos jurídicos, científico, escolar. Por estes campos se constroem um tipo de relação e de verdade para determinada época. As verdades escolares, o currículo proposto, as atuações no cotidiano também estão nessas construções a partir dos domínios de saber e poder que se tem em cada época.

Muitas são as questões que, a partir dessa temática, fazem-se necessárias de serem analisadas. Uma pergunta-chave: a inclusão, de fato, existe? Qual a lógica e a quem tal discurso se destina? Quais os caminhos atuais possíveis para o oferecimento da inclusão de surdos? Como possível resposta sobre a temática da existência da inclusão ousaria afirmar que ela (a inclusão como meta final) não existe, sendo uma invenção que traz sempre consigo a exclusão. Ao produzir o conceito da necessidade de incluir sujeitos, há nisso a própria produção daqueles que estando capturado pela norma, encontram-se abaixo do esperado, sendo grupos excluídos e marginalizados do que é “esperado” para a maioria. A inclusão vai se der sempre de forma não toda, e é exatamente este o paradoxo que a lógica inclusiva instaura: a exclusão, os que não aprendem no mesmo tempo que a maioria, aqueles que não cabem na lógica homogênea proposta (VOLTOLINI, 2005).

Como Voltolini (2005) apontou, a *inclusão é não toda*, e nela sempre haverá a falta de completude, porque ela fala do desejo ideal, da idealização de uma situação estável. As contradições ocorrem, sendo efeitos desta mesma maquinaria, isso porque a inclusão não é formada por sujeitos completos, mas sujeitos divididos e incompletos. (MARTINS, 2008, p. 110 – grifo da autora).

Estes são alguns pontos abordados, sendo que o objetivo principal deste trabalho será de pensar na busca pela fixação (nos modos como tem sido configurado a prática dos profissionais intérpretes) da atuação do TILSE, uma vez que tem sido o principal agente mobilizador da tal inclusão.

Vale a pena focalizar, adensar, portanto, as relações menores que ocorrem nas salas de aula. Fazer aparecer os movimentos cotidianos de ensino de surdos, de relações de aprendizagens. Movimentos, muitas vezes, como efeitos do silêncio e da resistência necessária de uma sobrevivência no labor da sala e que, se trazido para discussão, pode nos mostrar alguns caminhos possíveis para potencializar o que seja ensinar e as funções desviantes e potencializadoras daquele que se coloca na posição de mestre do ensino (COSTA, 2007; THOMA & LOPES, 2006). O intuito é de defender que, ao entrar em sala de aula, há uma convocação feita ao TILSE para se fazer sujeito nesse espaço que pede uma condução de um mestre e, muitos, atendendo a convocação, colocam-se como tal, outros temem os discursos contrários sobre o que seja seu papel, tendo-o como fixo e imutável e, assim, não se permite deslocar-se a uma função que eticamente poderia melhor favorecer ao aluno, que, de fato, é alvo quando se propõe, por exemplo, a presença de um tradutor/intérprete na instituição (LACERDA, 2009). Belém (2010), em sua pesquisa, narra a tensão posta sobre a função do tradutor/intérprete de Libras, mesmo com a nomeação do intérprete como professor ou interlocutor, o seu fazer cotidiano, as angústias desse convívio. Essa marcação de território e de tentativa de pacificação é percebida na seguinte fala:

O TILS educacional não é, em momento algum, alguém que pretende competir ou retirar o aluno surdo do professor. São dois profissionais que se unem para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento. É por esse motivo que os TILS se referem ao surdo como seu cliente, e os professores se referem ao surdo como seu aluno (BARBOSA, 2011).⁴⁰

⁴⁰ Entrevista realizada com o tradutor e intérprete Joel Barbosa, no dia 09/06/2011 no Portal Identidade. Segue o link: <http://www.portalid.com.br/entrevista.html>

Para localizar o momento de emergência do intérprete nos discursos que tomam a surdez como uma produção cultural, faz-se necessário, mais uma vez afirmar e marcar o percurso sobre o movimento de ruptura da surdez do campo biológico, como algo patologizante, ou seja, da inventiva dela (a surdez) como deficiência, ou anormalidade.

Antes de adentrar na função específica do TILSE e seus fazeres em sala de aula, vale a pena resgatar a teoria foucaultiana, fazendo um empréstimo de seus conceitos para pensar os modos de inscrição da surdez, os saberes que dele prosseguem e operam com tecnologias de manutenção de tais discursos: para a surdez no campo cultural, o ILS é alguém necessário na “mediatização” das relações entre surdos e ouvintes; figura que não é conferida, não aparece nos discursos da surdez tomada pelo viés da patologização biologizante, já que a língua de sinais, em tal visão, não é aceita e sobre o surdo recai o reparo de uma oralidade que deve ser buscada e que outrora foi “perdida” – como anunciado no tópico anterior no resgate histórico da educação de surdos (LUNARDI, 2003; THOMA & LOPES, 2004, 2006; COSTA, 2007; MARTINS, 2008; MARTINS & SOUZA, 2011). Sobre isso, a inscrição da surdez em diferentes perspectivas e, ainda, os discursos instaurados sobre o corpo surdo, aplicam-se variados modos de enfrentamentos. Com isso há a emergência de sujeitos falados pela sua surdez, que se nomeiam a partir de classificações construídas socialmente, e sujeitos que resistem à manutenção ou inscrição de seus corpos nesses referidos discursos e espaços, reverberando outras vozes.

Diríamos que a “voz da resistência surda” ecoa de modo a afetar mais intensamente aqueles que se põem na posição de escuta do *alter (do outro)*, em sua significativa diferença, não de modo a interpretar ou a “tolerar o outro”, mas a lidar com o outro em sua alteridade. Assim, como *alter* que são, põem-se na posição de falantes de si para os outros, de afetar o outro com seu corpo e sua diferença (DERRIDA, 2003; SKLIAR, 2003). Portanto, nesse caso, o outro que afeta é tão meramente o outro e não um tema a ser “decifrado”. “Poderíamos pensar assim: o outro não é uma temática, o outro não pode ser tematizado; o outro tematizado não é, com certeza, o outro” (SKLIAR, 2005, p. 31). Para Perlin (2003) a discussão das questões de alteridade, identidade e diferença são preciosas no processo de escrita de sua tese que afirmar a diferença surda ser algo existente no discurso da alteridade, na construção de si com o outro, e tendo o surdo uma narrativa própria de suas experiências que sendo híbrida num mundo ouvinte é efeito de movimentos singulares da

visão. “Fixo no conceito da **alteridade** quando percebo que ser surdo tem sua autonarrativa sem a narração da interpretação da agência do colonizador.” (PERLIN, 2003, p. 18). Ou seja, para a autora é possível a inscrição da surdez numa diferença não narrada por pessoas ouvintes, uma experiência tão surda que a autonarrativa é o instrumento que faz operar a singularidade surda.

Com estas questões de diferenças e encontro com o outro anteriormente descrito, passo a reanunciar minha entrada nos estudos foucaultianos para nele compor o que venho chamando da surdez como invenção de um saber permeado de práticas de resistências e contra-resistências, sendo ela (a surdez) um foco de experiência, ao emergir dentro de um contexto e circunscrever saberes e práticas agenciadas. Para o Foucault (1979), toda relação social será efeito de jogos de forças na emergência de sujeitos que se constituem como efeitos de poder, resistências e singularidades. Sujeitos que se fazem unidos por tramas de discursos alocados por meio de ações políticas, atravessados e nomeados por palavras, em planos discursivos distintos. Para pensar a constituição de sujeitos, o autor define o que seja a emergência, assim, Foucault (1979) denominou-a como “a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude” (p. 24). “O sujeito-emergente é aquele que surge em cena, que se deixa ver, que entra no espetáculo da vida e mostra seu rosto” (MARTINS, 2008, p. 22). É o contexto sócio-cultural, ou seja, a perspectiva histórica que permitirá a aparição ou emergência de determinadas formas de ser; a emergência em cena de determinado tipo de subjetividade. Portanto, o conceito de emergência está vinculado à resistência ao por em cena sujeitos que persistem e insistem diante dos efeitos políticos do poder, sujeitos que se fazem em corpos outros. São as resistências as lutas pela proliferação de uma diferença que quer se manter dentro de um modo firmado para o ser. As relações de poder-saber se inscrevem nessas nuances de lutas sociais. Foucault (2010c) afirmou que sempre teremos a ação da resistência onde tivermos a ação do poder, e como, para o autor, o poder está em todos os lugares, as resistências como produtoras de focos de experiência também.

Substituir a história dos conhecimentos pela análise das formas de verificação, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela

análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que poderia chamar de “experiência”. Experiência da loucura, experiência da doença, experiência da criminalidade e experiência da sexualidade, focos de experiências que são, creio eu, importantes na nossa cultura. (FOUCAULT, 2010b, p. 7).

Foucault (2010b) não descreveu a surdez como foco de experiência, mas nos deu elementos que permitem a analogia dela como campo de invenção com uma análise de diferentes formas de veridicção sobre o ser surdo, e com isso procedimentos de controle e governo, uma experiência histórica que faz da surdez campo de conhecimento e investigação sobre o outro e os modos de relação de si diante do efeito de ser a surdez promotora de experiências (da produção de uma verdade regulamentadora desenvolvida para grupos surdos – populações surdas - e as resistências nas práticas mais singulares de se fazer sujeito). Portanto, entender os efeitos de forças na relação social, ou seja, relações do outro, do sujeito com a linguagem e com o poder da fala, torna possível compreender os dispositivos sociais e de poder que Foucault (1987, 1999a, 1999b) desnuda em seus estudos. Dispositivos estes que resultam nas variadas fabricações de normas e nas classificações impostas a sujeitos que sempre se veem submetidos aos padrões normativos de um saber que se impõe como verdade, mas que as tomando (normas), o sujeito pode reinscrever sua história, em batalhas travadas nas relações de forças, nas variadas manifestações de poder-saber. Já anunciado na parte que discuto a metodologia usada, retomo o conceito de procedimento genealógico como aquele que pensa e resgata as relações de forças na emergência de verdades. Assim, afirma-se que ser variados os aspectos da proposta da pesquisa genealógica de Foucault (1979) que trazem contribuições neste trabalho. A linha foucaultiana busca desvendar as relações de forças históricas, revelar as invenções normativas da sociedade em dada época e, com isso, marcar emergências sociais, o sujeitamento do outro e a possibilidade de desujeitamento, nas muitas formas de experiências singulares, e de recriação de si que em muito contribui para a proposta desta parte do trabalho, que pensa a invenção da surdez e os procedimentos a partir destes saberes. Portanto a genealogia:

Trata-se do saber histórico das lutas. No domínio especializado da erudição tanto quanto no saber desqualificado das pessoas jazia a memória dos combates, aquela precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela. E assim se delineou o que se poderia chamar uma genealogia, ou, antes, assim se delinearam pesquisas

genealógicas múltiplas [...]. Chamemos, se quiserem, de “genealogia” o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. (FOUCAULT, 1999a, p. 13).

Foucault (1979, 1987), em seus estudos, apontou diversas formas de manifestações do poder na sociedade e os deslocamentos nas múltiplas formas de atuações sociais, demonstradas através de jogos (redes microfísicas de relações) e relações de saber/poder. Afirmou a existência de uma nova estratégia epistemológica de poder e saber, *a confissão*, que a partir do Concílio de Latrão (1215) faz aparecer “um enorme dispositivo discursivo em torno do exame de alma [...]. Cresce o poder do confessor na medida em que é desde então designado como mestre⁴¹ da absolvição” (CANDIOTTO, 2007, p.11). Para Candiotto (2007) ainda, há uma generalização da vida em que tudo deve ser verbalizado. Vê-se operar um poder confessional advindo de uma prática, a princípio pastoral, e que ganhará outra roupagem nas mais variadas instituições – do hospital à escola. Revisitando a história, no século IV-V, Santo Agostinho (354-430) já introduzia a confissão como prática de “purificação” – uma outra forma de aparição da confissão mais individual e menos coletivizada. O filósofo cria a noção de espaço interior como campo da verdade essencial do homem. Com a obra *confissões*, o autor marca um estilo de vida que é tomado pela narrativa de seus feitos (ou suas más condutas) antes da sua conversão. Interessante notar como a confissão vai sendo introduzida como dispositivo de controle para a fabricação de modos de ser, para a reformulação do próprio “fazer” que será então “permito” ao sujeito.

Decorre que a preocupação com a pastoral como tecnologia de governo das almas tem na literatura confessional lugar privilegiado, sobretudo nos escritos de Carlos Borromeu e do Concílio de Trento, nos quais exige-se do confessor diversas qualificações. [...] para confessar é preciso aprimorar o zelo, o amor[...] Imprescindível é portar-se como sábio, na condição do juiz que age com correção, do médico que atua terapêuticamente e do guia que orienta com diligência e prudência. (CANDIOTTO, 2007, p. 11).

Na modernidade verifica-se uma “proliferação exacerbada da verbalização do sujeito sobre si” (CANDIOTTO, 2007, p.8), isso reflete na busca, ou “aprisionamento” numa

⁴¹ Mestre como agente da condução do outro. O conceito de mestre é muito caro na tese. Será trabalhado no capítulo 3 de modo mais intenso para designar modos de condução e relação com o outro, entendendo esse outro como aquele que se põe no espaço do aprender. Há uma pedagogização do conceito de mestria todavia serão abordadas formas distintas de processar tal feito pedagógico com e para o outro.

suposta “identidade verdadeira” (CANDIOTTO, 2007, p.8), portanto essa seria a grande prisão moderna: a busca ou a constante tentativa de criar no sujeito uma identidade que o classifique, o organize dentro de um padrão. Para Foucault (2001) embora a confissão vá ganhando notoriedade social é a partir do século XVI que a prática confessional se dissipa como meio de produção da verdade nas diversas instituições e práticas onde o sujeito deve falar de si e suas faltas, tais como: interrogatórios, consultas e narrativas autobiográficas (CANDIOTTO, 2007). Porém mais adiante a confissão será um dispositivo fortemente usado no controle da vida dos sujeitos, nas sociedades dos séculos XVII e XVIII, e perpetuante ainda na atualidade. O *poder confessional* veio extirpar o suplício do corpo, altamente presente na Idade Média. A condenação do sujeito devedor era marcada pela punição, pelo massacre do corpo, necessariamente exposto para ser visto e exibido coletivamente em praça pública. A exposição era a marca da punição e do disciplinamento que passa por uma reconfiguração de modo a exercer outras relações corpo-sujeito-disciplina-controle (sujeição que se inscreve pela enunciação) (FOUCAULT, 1987).

Essa nova estratégia de poder veio sendo modificada, refeita, aos poucos, mais precisamente no final do século XVIII e começo do XIX. A punição é, então, reformulada e passa a ser feita não mais “a céu aberto”, mas em cárceres, em espaços fechados, nas penitenciárias, nas escolas, nos hospitais e nas clínicas psiquiátricas – as instituições inscrevem modos de ação e atuação sobre o corpo que confessa o desvio. A nova arma de controle, nesses séculos que se seguiam, baseada no “falar de e sobre si”, está intimamente ligada à confissão do erro e à denúncia que o sujeito faz de si para os outros, confissão das *anormalidades* e de suas supostas falhas, em seus corpos ou mentes. O homem moderno passa a ser *confidente de si*, e *examinado pelo outro*, materializado pelo Aparelho de Estado. Este assume o lugar do vigilante, e o faz nas estratégias de controle e exame dos corpos, de seus movimentos e lugares ocupados na sociedade: *um Estado que olha, controla e governa tudo e todos*. O homem confidente, examinado, vigiado e consertado é o modelo de sujeito proposto e inventado no ocidente entre os séculos XVII e XVIII, materializado pelo *poder disciplinar* – com algumas mudanças estratégicas nos séculos seguintes, mas perpetuando os mesmos objetivos: **confissão, exame, reparo**. (FOUCAULT, 1987). Há presente o agenciamento de

uma forma de ser sujeito configurado neste espaço altamente marcado pela vigilância e pelo exame.

Walhausen, bem no início do século XVII, falava da “correta disciplina”, como uma arte do “bom adestramento”. O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar mais e ainda melhor. [...] separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos [...] **a disciplina “fabrica” indivíduos** [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: **o olhar** hierárquico, **a sanção normalizadora** e sua combinação num procedimento que lhe é específico, **o exame** (FOUCAULT, 1987, p. 143). (Negritos meus).

Aqui temos posto o exercício do exame, que nasce como procedimento clínico, a partir desta nova configuração social. O exame se configura como prática que legitima a ação da normalização (aplicação da norma no sujeito, ou seja, é o efeito da norma no sujeito) pela via da disciplina do corpo. No decorrer de suas pesquisas, Foucault (1999b) mostrou que as palavras já representaram coisas em si, em determinado momento histórico, mas ressaltou, em suas pesquisas, as mudanças epistêmicas correlacionadas a este tema: linguagem e sujeito, caras ao tema estudado. Segue uma breve explanação destas mudanças no ocidente, vislumbrados por três momentos precisos de transição.

No renascimento, século XVI, a linguagem não remetia as coisas por ser ela própria um objeto de decifração, havendo nela a materialização do real. Nesse período havia a necessidade da interpretação, da revelação do dito que representava coisas divinas. A palavra tinha em si estatuto de verdade, materialidade. No século XVII e XVIII (idade clássica) há uma reformulação da *epistemê* que configura a relação entre as palavras e as coisas deixando de ter certa materialidade passando a servir como representação das coisas/objetos. A linguagem como aquilo que representa o real (signo relacionado diretamente a um significante e significado). É na modernidade, no final do século XVIII, que há outra reconfiguração de tal *epistemê* originando a relação científica e aparição de discursos que comporão campos de saber sobre as coisas. Há um questionamento sobre os limites representativos das palavras, sabendo que o homem é produtor da língua e há nisto uma historicidade. Sendo assim, há instaurada a linguagem dentro de uma relação discursiva, com enunciados que conjuram

verdades, em seu tempo, legitimam saberes postos em relação de poder, agindo sobre as pessoas e suas vidas – sucumbem saberes e legitimam-se verdades, criam sujeitos como objetos envergados pelas práticas institucionais (FOUCAULT, 1999b). Portanto, as relações de poder se dão no plano do discurso. As técnicas de investigação-confissão do sujeito são aprimoradas e mudam dentro das estratégias de “falas” marcadas no plano discursivo, alterado, todavia, do discurso jurídico-religioso, ganhando forma de confissão e vigilância nos laudos científicos, nos hospitais e nas clínicas no final do século XVIII e início do XIX. Uma virada biológica, ou seja, os discursos de verdade passam a ter grande valia na área médica, e aqui temos um gancho importante sobre os discursos que patologizaram a surdez. Essa invenção do sujeito pela modernidade, segundo Foucault (1999b), intensificou-se com o surgimento das ciências humanas, a saber: a pedagogia, a psiquiatria, a medicina, a biologia. Cada ciência inscrevendo seu campo disciplinar com suas estratégias próprias de configurações e procedimentos enunciativos de verdade sobre o homem.

Por meio desses saberes científicos, em estreita relação com a temática da linguagem na construção do sujeito, Foucault (1987, 1988, 1999b) anuncia o surgimento no ocidente do “homem confidente”, e *com e para* ele se produzem verdades amplamente circulantes sobre seu sexo, seu corpo, sua relação na sociedade capitalista moderna, sua forma de ser, comprar, viver. Dessa forma, houve o surgimento das disciplinas científicas, das políticas de estado, uma gama de determinações jurídicas, práticas sociais vinculadas entre si (família-estado-escola-hospital-religião), responsáveis pela legitimação e reconhecimento dos discursos *aceitos como verdadeiros* em uma determinada época. (FOUCAULT, 1987, 1999b). Uma rede fina e econômica de controle assumida como metáfora na ideia da microfísica do poder (FOUCAULT, 1979) efeito das relações sociais e responsáveis pela produção de subjetividades.

O desejo pela verdade (ou pelas verdades) foi um dos elementos para o aparecimento das disciplinas, ou dos saberes disciplinares que se operam na produção de uma *epistemê* com suas confabulações e campo disciplinares, como exemplo trago: a biologia, a medicina, a pedagogia. Cada disciplina é tecida por meio de uma rede fina de saberes que a produz como verdade, ou seja, a disciplina só se efetiva pela produção discursiva de um

conjunto de verdades que lhe dão existência (FOUCAULT, 1999b). Dentre os saberes disciplinar, emerge a *estatística* – disciplina científica que quantifica e impõe uma localização para o sujeito em relação às verdades produzidas sobre ele. O padrão ou a norma social são espacialidades classificatórias distintas que fizeram surgir, de um lado, os “normais” e, de outro, os “anormais” ou as “anormalidades” orgânicas,⁴² nas produções de verdades, quantificações, separações e classificações sociais em parceria com os saberes estatísticos. Se antes os discursos e os poderes sociais eram engendrados para a reclusão ou o extermínio do sujeito, agora são destinados à normalização por meio de construção fina de normas esperadas e pontuadas, aplicando-se vorazmente a captura do desejo de ser igual pela necessidade de reparo, isso para o sujeito estar o mais próximo da norma possível. Portanto, seria fácil derivar que as anormalidades foram alvo de descobertas/invenções pelas ciências da vida: a biologia, a medicina, a psiquiatria. Para quê? Para serem corrigidas. É através do saber e do alvará médico fornecido pela ciência, pela psiquiatria e, em outro momento, também pela pedagogia, que vêm o *conserto, a habilitação, a reabilitação* – o sujeito torna-se objeto de correção e manipulação. “Essa seria a função da norma, demarcar lugares e marcar pessoas” (MARTINS, 2008, p. 26). O saber normativo ainda se faz presente na contemporaneidade, sendo a norma mantida como *dobradiça* entre os espaços (institucionais e cotidianos) e os sujeitos.

Fazendo ponte com os estudos empreendidos nesta pesquisa, e ainda, no rastro desses conceitos em Michel Foucault, a surdez pode ser vista, da mesma forma, como uma produção social fabricada numa sociedade que, ao longo dos séculos, também se incumbiu de produzir as anormalidades, as patologias, os excluídos, e, sobretudo, a norma. “Portanto, não existe algo assim como deficiente ou a deficiência. Existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma. Existe, sim, a fabricação da deficiência” (SKLIAR, 2003, p. 168). A Surdez como um substantivo, indicativo de uma falta, ou um nome dado ao outro, passa a convocar um saber científico sobre si e sobre aqueles que a ela pertencem – os surdos, os deficientes auditivos, aqueles que não ouvem. É definida, como todo saber, em um campo disciplinar, e só dessa forma é efeito de discurso e pode, portanto, existir como verdade para e sobre o outro.

⁴² Para aprofundamento sobre o processo de invenção dos anormais, ler: FOUCAULT, M. **Os Anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Sobre a anormalidade na surdez, ler artigo: BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J. & KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Aqui fica evidente a relação que tenho articulado com o conceito da surdez como foco de experiência. Algo que se produziu e se produz socialmente e que a partir de tais construções se efetivam ações políticas agenciadas para um grupo de sujeitos.

A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é necessário estudar o aparecimento em datas históricas precisas, das diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam. Nascimento técnico-institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados (FOUCAULT, 2001, pp. 415-416).

É evidente afirmar que, nessa sociedade inventada inicialmente pela norma, na materialização do poder disciplinar, que tem por objetivo a quantificação e classificação das pessoas, dos acontecimentos sociais, impõe-se o paradoxo da inclusão-exclusão dos sujeitos e de seus respectivos espaços – processo intimamente atrelados. Dito de outro modo, há correlação e não oposição entre “inclusão” e “exclusão”: a primeira é necessária para a existência da exclusão e dos excluídos, dos menos validos, dos desviantes, dos surdos, dos deficientes. Aqui fica evidente a própria invenção da inclusão intimamente ligada aos processos normativos e geradores dos excluídos. Se há a necessidade de se incluir só pode ser porque um dia, em dada sociedade, foram inventados os excluídos do sistema escolar, fabril, etc. É interessante notar, portanto que a inclusão não traz o desviante para dentro da norma, uma vez que mesmo em sua marginalização ele já está dentro dela. Hostil e perversamente, mostra que estando ele (o anormal) capturado pelas tramas normativas, se faz anormal por se manter abaixo da linha “normal”, porém emaranhado nela, e, com isso, cada vez mais efeito de uma terrível classificação para fazer reconhecida e nomeada a sua anormalidade. A modernidade se ocupa arduamente em agrupar, classificar e gerar identidades para todos os sujeitos, colocando-os na linha normativa, cada vez mais próximo da ideia de normal. De algum modo há com isso a produção dos marginalizados, aquém da normal, ao fazer isso, inclui-se excluindo esses sujeitos, que ao tencionar a distância deles ao padrão normativo, obriga-os ao caminhar necessário para atingir, aproximar-se de tal conceito de normalidade – vale ressaltar que o padrão normativo é produzido e muda conforme interesses políticos, econômicos e sociais, não sendo o mesmo em todas as sociedades, e mudando ao longo da história. O que se percebe é que não deixa de existir e aferir ao sujeito considerado “anormal” padrões normativos. E esse é o “terror” que a norma impõe, já que a inserção deste outro é

feita de forma perversa, uma vez que o “problema” de sua não adequação normativa deve ser por ele (sujeito) reparado. (VEIGA-NETO, 2001; THOMA & LOPES, 2004; LOPES, 2007; SOUZA, 2007).

Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... (VEIGA-NETO & LOPES, 2007, p. 949).

A inclusão como dispositivo fabrica variados saberes e novas práticas. Sendo assim, afirma-se que a inclusão-exclusão, para Veiga-Neto (2006), liga-se intimamente a dois processos: a normatização e a normalização. Assim, por exemplo, entendo que os dispositivos *normatizadores* são "aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)" (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36). No entanto, aquele que não se enquadra à voraz norma é mantido como anormal, mesmo compartilhando os mesmos espaços que os “ditos normais”. Para o autor ainda, a norma é um *dispositivo de controle* que atua no corpo do sujeito, demarca espaços e cria os marginalizados. É mais uma ferramenta da sociedade capitalista que controla os modos de ser e delimita possibilidades de existências, sendo, deste modo, uma estratégia fina de controle de corpos e de desejos.

Já anunciado, tem-se que, como produto e efeito da permanência (e mesmo contato) do surdo num mundo ouvinte, a surdez pode ser evocada de formas divergentes: como um campo de saber, de investigação e de reabilitação, ou como uma experiência visual materializada no corpo surdo. Não quero marcar e fixar a discussão no binarismo surdo *versus* ouvinte, mas marcar a alteridade que um inscreve na existência do outro, ou seja, a grandeza da relação entre essas diversidades, que impele certa experiência nos corpos envolvidos e inventados em jogos de correlações de força. Se se pretendeu inventar a surdez num discurso da anormalidade, há em contrapartida movimentos discursivos que fazem uma inversão epistemológica da anormalidade surda, seja reinventando-a em outros lugares, seja pela cultura (THOMA, 2004), jogos que tiveram outras tramas para emergirem como discursos possíveis.

Marca-se a emergência de sujeitos como efeitos de singularidades visuais, que são narrados a partir do discurso da língua de sinais e, deste modo, pelo viés linguístico, impelem-se novas relações de saber, tanto no corpo surdo como no ouvinte, colocado no limiar das produções que discutem a existência de culturas surdas, que se diferem das ouvintes (THOMA, 2004). “A inversão epistemológica da anormalidade apontada pelos surdos consiste em fazer do corpo normal ouvinte o problema” (THOMA, 2004, p. 57). Inverte-se a lógica de inscrição do sujeito surdo, e dentro dos grupos surdos o surgimento do questionamento da verdade do ser ouvinte.

A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade de um corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínico, linguísticos, religiosos, jurídicos, filosóficos etc. (LOPES, 2007, p. 7).

Evidente que a discussão da cultura surda tomaria todo um espaço importante, pois tal invenção pode também prender o surdo em um padrão. Esse é o cuidado a se tomar com qualquer essencialismo, seja ele o biológico, a surdez pela anormalidade; e o cultural, a surdez como busca de uma afirmação pela identidade. De todo modo há um aprisionamento em “caixinhas” do que seja a experiência do “ser” surdo - [...] reproduzo com estes três pontos a lógica deste espaço encaixotado, demarcado – como se pudesse mensurar, medir ou enquadrar o corpo surdo na roupagem de um dos discursos anunciados. O tipo de surdez que cabe cada surdo “vestir”. Esse é o laço que requer cautela para não nos deixar seduzir a novas formas de “manipulação do outro”.

Fazendo uma análise geral, porém, nesse contexto, a surdez como invenção pode ser caracterizada socialmente por pelo menos dois posicionamentos: 1. tomando esse outro em ações inventivas para a normalização, criou-se a surdez como anormalidade, sinônimo de *falta* orgânica. Sobre o surdo, teceram-se narrativas inscritas na ordem do discurso sobre as deficiências, traduzindo-os em identidades deficientes, objetos de desejo de reparo, sempre em via de reabilitação, para conformá-los à normalidade ouvinte-falante. Essa produção se deu através de técnicas de disciplinamento das anormalidades orgânicas nas clínicas médicas e em espaços escolares; 2. em outra posição, a surdez não deixa de ser uma invenção, mas é efeito

da experiência de alteridade em que, na resistência surda,⁴³ o outro surdo expõe suas diferenças e singularidades e mostra para o outro ouvinte que não há uma única forma de sentir o mundo, e que a escuta e a leitura da vida podem ser visuais. Nessa experiência de surdez, a que me filio, o construto epistêmico assumido partilha da premissa da língua de sinais como constitutiva da subjetividade surda e não como ferramenta instrumental e estática usada como ponte para a oralidade.

Compartilhando a posição de Lopes (2007), no segundo plano exposto, a surdez é uma invenção tomada como, ou a partir do olhar em que está em jogo um *marcador cultural primordial* e, por isso, os surdos são reconhecidos como produtos e produtores das Culturas Surdas, e escutados como sujeitos surdos – essa é uma das “origens” importantes que demarcam o início de outro discurso sobre a surdez e, com essa inscrição cultural, vemos aparecer a petição da presença de ILS como mediadores dessa cultura visual surda em diversos espaços. Há uma *marca grafada* no corpo surdo que o distingue dos ouvintes e os coloca em uma relação cultural diferenciada, seja pelo olhar, pelos gestos, pela linguagem de forma ampla. Não marcamos uma relação de vantagens de uma cultura sobre a outra, tampouco pensamos no isolamento cultural. Há uma relação de intercâmbios culturais entre ouvintes e surdos que, justamente, permitem a construção dessas diferenças, sem esquecer que, entre os próprios surdos, existem diferenças marcantes, relações de poderes, enfrentamentos de forças e singularidades. Vale ressaltar que uma cultura nunca será homogênea ou fechada em si mesma, ainda que se tenham certas aproximações e identificações entre grupos que se narram por algo que os convirja entre si, haverá internamente as diferenças postas. Essa perspectiva de cunho culturalista (sócio-antropológica ou sócio-histórica), sem dúvida, passou a ser divisora de águas nas narrativas surdas que se solidificavam e construía-se no enfoque da deficiência. Isso porque não é possível filiar-se a uma concepção que tem por premissa o olhar

⁴³ As *resistências surdas* (expressão que reproduzo ao longo deste capítulo), podem ser narradas a partir do olhar da contra-conduta. Como conduta diferenciada às narrativas que se firmam como verdade. Seria, portanto, o enfrentamento do surdo contra as discursividades hegemônicas sobre a surdez. Utilizo o termo para narrar os enfrentamentos da comunidade surda, na comunidade ouvinte, ou seja, a petição pela língua de sinais, pelo intérprete de língua de sinais, as legislações, como o decreto 5.626/05, as singularizações que a experiência do “Ser Surdo” – pertencente a outro grupo linguístico – coloca em posição de diálogo com as narrativas ouvintes. Ressalvo ainda que, ao longo do texto, outras expressões como desejo surdo, povo surdo, comunidade surda compõem a narrativa que partilha de uma visão antropológica de surdez. A palavra **Surdo** vem marcar essa singularização cultural que o inscreve como sujeito pertencente a uma diferença linguístico-cultural, na experimentação da surdez como acontecimento visual. Ainda neste capítulo, atendo-me às noções de experiência e acontecimento, às quais atrelo o que, neste rodapé, foi apenas anunciado.

e a escuta cultural sobre a experiência da surdez grafada no corpo surdo (no âmbito da emergência) e ainda manter uma concepção ortopédica de correção do sujeito, mesmo que mantendo um ínfimo desejo de reabilitação e tradução do surdo nos parâmetros normativos da sociedade ouvinte (no viés que narra a proveniência).

[...] proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um *marcador cultural primordial*. Assim como o sexo, que aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem. [...] esta aparece como elemento diferenciador capaz de aproximar e mobilizar aqueles que a possui em prol de causas e lutas comuns (LOPES, 2007, p. 9). (Grifos da autora).

Afirma-se a existências ainda de narrativas da surdez no campo da deficiência, isso feito, de um modelo contemporâneo social ainda muito marcado por um centramento do sujeito nas enunciações que tomam a palavra oral como foco de saber, também conhecido como logofonocentrismo.⁴⁴ Derrida (2005), afirma ser o logofonocentrismo o aprisionamento do sujeito na modernidade, uma vez que a relação língua e sujeito vão se reduzindo ao centramento curvado pela escrita e aprisionado pelas palavras. Tais modos de relacionamento com o corpo surdo centrados na palavra falada são promissores dos modelos terapêuticos e imperaram através dos efeitos de poder e coerção do desejo surdo de fazer corporificada sua diferença visual. Essa “opressão” se fez e faz em prol de uma grafia delineada no modelo fonológico e no audiológico, nos quais são marcados os limites possíveis da diferença,

⁴⁴ Aqui faço uma parada para descrever um pouco mais o que concebo por logofonocentrismo, uma vez que tal conceito será usado como ferramenta para pensar questões específicas na tese, mas não será aprofundado. O logofonocentrismo é amplamente discutido por Jaques Derrida (2005) e em trabalhos de alguns pesquisadores que tomam como premissa a diferença linguística não circunscrita à estrutura das línguas orais, em estudos chamados pós-estruturalistas. Derrida (2005), com a sua “desconstrução”, questiona os parâmetros ocidentais de escritura tomados como verdades absolutas e universais, e propõe o descentramento da ortodoxia linguística subjugada à fonética. Dessa forma, o autor abre uma passagem para as pesquisas Surdas e para as diferenças não marcadas pela oralidade; a Libras, por exemplo, cuja escrita se inscreve no corpo, no espaço e no gesto gramaticalmente construído, é potenciadora de reflexão nesse plano teórico. Seria aqui a desconstrução dos postulados da linguística estruturalista e a abertura para outra forma de pensar a língua, porém, o que Derrida nos mostra é que, embora falemos de diferença, parece que a inscrevemos na igualdade; de algum modo, queremos mostrar que, na diferença, existem semelhanças – não desconstruímos a essência, ainda que nos apresentemos como desconstrutores.

centrados, neste caso, na palavra oral e que atualmente se vê anunciado não apenas na palavra oral, mas numa fixação pela escrita (SOUZA, 2002). Há uma ilusão de reorganização do sujeito surdo por meio da fala perdida, ou de outro modo, pela **escrita** que pode o aproximar a um ouvinte. Uma aproximação pela palavra, mas agora a que se escreve. E se o surdo se relaciona de outra forma na sociedade? Se sua relação com a língua portuguesa é diferente da relação que é estabelecida pelo ouvinte? Por que tem que existir um problema nisso? Parece que vemos nascer hoje outras formas de aprisionamento da surdez, muito marcada, na escola pela busca incessante do desenvolvimento da escrita⁴⁵. “Essas relações solidárias de saberes e de práticas evidenciam o fato de que uma mesma norma (as regras do falar e escrever) se desloca e atravessa campos disciplinares diversos” (SOUZA, 2002, p. 138-139).

Cabe salientar os movimentos de ouvintização, seguidos pela abordagem ouvintista,⁴⁶ que vem predominando na educação, envolvendo variadas técnicas de oralização (e de valorização da escrita em detrimento das práticas culturais surdas pela língua de sinais) dos educandos, predominantemente nas instituições escolares. Essa temática é sempre mencionada em pesquisas que retomam a história de luta das pessoas surdas contra um período de dominação de quase cem anos, para fazer valer seus direitos linguísticos e marcar a mudança epistemológica da surdez numa vertente antropológica e não mais medicalizadora (SKLIAR, 1997; PERLIN, 1998; SOUZA, 1998, 2002; STROBEL, 2006).

Costuma-se pontuar como marco e estopim do oralismo o congresso de Milão⁴⁷ – supressão da língua de sinais e valorização da língua oral como forma de instrução escolar e

⁴⁵ Não nego a necessária problematização de formas de ensino de português para surdos, mas o que se vê presentificar-se é uma excessiva preocupação com a escrita em detrimento de outras disciplinas na escola. O surdo sinaliza de forma maravilhosa e demonstra conhecimento pela Libras e vemos que isso é deixado de lado na incessante busca da produção escrita por surdos. Bem sabemos que a relação corporal do surdo com a escrita da língua portuguesa é de outra forma que a do ouvinte, é uma língua que serve de troca, e o surdo aprende quando se vê envolvido por ela. Já a língua de sinais o constitui de forma mais ampla, fazendo-o sujeito por tal língua.

⁴⁶ O ouvintismo é entendido como um conjunto de táticas e estratégias de opressão do ouvinte na imposição de padrões normativos aos surdos; uma padronização da cultura e da língua. O termo é utilizado por Skliar (1998) como um conjunto de representações políticas dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. Para o autor, a relação de opressão é tamanha que o surdo pode passar a representar-se apenas como ouvinte que ouve mal; suas narrativas ficam travadas nesse padrão normativo; embora na resistência, ao driblar esses estigmas projetados, o sujeito (des) captura-se das representações de “anormalidades”, impondo-se como diferença, inscrevendo-se de outra forma nas narrativas surdas.

⁴⁷ Segundo dados coletados por Strobel (2006), foi realizado, em 1880, o Congresso Internacional, em Milão, Itália, para discutir o futuro da educação dos surdos e avaliar a relevância de três métodos rivais: 1) uso de sinais, mesmo que ainda não os vislumbrasse como língua de fato. Tal procedimento ficou conhecido como método

inserção social. Tal evento ocorrido na Itália no século XIX, mais exatamente em 1880 teve grande repercussão na vida social e nas práticas educacionais de pessoas surdas. O congresso de Milão, trazido na primeira parte deste capítulo de forma mais cronológica, será aqui retomado por mobilizar pistas importantes nessa temática da invenção da surdez e das resistências surdas. Organizado por educadores ouvintes, o evento teve por meta determinar as práticas corretivas, ou as melhores técnicas de ensino para surdos (SKLIAR, 1997). Entrelaçado aos discursos e aos saberes circulantes da época, e envolto por toda uma conjuntura social de afirmação de um Estado em que imperasse uma língua nacional e única, tem-se todo o discurso de manutenção ou não da língua de sinais na escola, o que favoreceu a predominância das técnicas que tivessem como meta a oral. Os resultados do evento apontaram para a obrigatoriedade do ensino pela via metodológica da oralidade, e por isso essa filosofia ficou conhecida como oralismo, tendo relevância, como técnica e prática de ensino, até os dias atuais. A educação pela oralidade ganhou força na educação de surdos, o que culminou na proibição da língua de sinais como meio de instrução escolar, retomando sua visibilidade legal, no Brasil muitos anos depois, com o Decreto 5.626/05, todavia há que se lutar constantemente para a efetiva prática de um ensino franqueado pela língua de sinais, tendo de fato em nosso país, a Libras como língua de instrução.⁴⁸

gestual, desenvolvido pelo Abade L'Épée, representante significativo do gestualismo, abrindo a primeira escola de surdos no séc. XVII; 2) o método oral puro, cujo representante principal, o alemão Heinicke, desenvolveu técnicas de grande expressão; 3) e a comunicação combinada (língua de sinais e oralidade trabalhados de forma concomitantes), que, por volta de 1990, ficou conhecida como *comunicação total* ou *bimodalismo* da linguagem. Strobel (2006) apontou ainda que, em 1880, houve uma votação entre os participantes desse congresso: de 160 votos, apenas quatro se posicionaram contra o método oral para a educação de surdos. Esse fato culminou na mudança paradigmática, priorizando a oralização como caminho didático-metodológico. Vale ressaltar que esse evento foi majoritariamente composto por pessoas ouvintes (pesquisadores). Esse fato levou a muitas críticas de tal evento, assentado no binarismo ouvinte *versus* surdo, bem *versus* mal, uma vez que pesquisadores alegam que a educação das pessoas surdas não era pensada por surdos, e assim, as vozes surdas ficaram por fim caladas e vencidas – nenhum educador surdo pôde votar. Esse é um dado relevante, a não participação de surdos, todavia, deve-se cuidar para não cair numa leitura binária, perdendo o foco no contexto geral de possibilidades da época e as políticas que queriam se firmar. Muitos ouvintes investiram forças para o reconhecimento da língua de sinais e isso também deve ser anotado. O fato é que, historicamente, há um apagamento da presença dos surdos nos espaços políticos e isso muitos militantes surdos têm reivindicado (PERLIN, 1998; STROBEL, 2006).

⁴⁸ Faço essa marca das lutas atuais na educação de surdos para fazer valer a Libras como língua de instrução exatamente para marcar como a história não é linear, mas é cheia de abalos, rompimentos, retomadas discursivas, e nela (na história) temos que entender as tramas e fios que a compõem; fios que são político e dotados de saberes passíveis de análise das linhas de verificação. No caso da educação de surdos há ainda marcado a filosofia oralista como procedimento de verdade ainda que se anuncie a possibilidade da Libras como língua de instrução, há efeitos duma normativa ouvinte presente nas escolas inclusivas. Essa é a resistência atual, fazer da lei uma ação política para surdos.

Por quase um século, as línguas de sinais foram perseguidas nas mesmas instituições que supostamente deveriam propagá-las. Mas os códigos não chegaram a ser eliminados, mas simplesmente conduzidos ao mundo marginal, onde sobreviveram graças às contraculturas estabelecidas pelas crianças nas escolas, clandestinas, rebeldes e cruéis (RÉE, acesso em 24/07/2007).

Acompanhando os estudos de Foucault (1987, 1999a) para entender as tramas históricas, vê-se certa rigidez disciplinar nas sociedades dos séculos XVII e XVIII. Esta rigidez anunciada prevalece nos corpos individuais; já no século XIX, vemos emergir uma sociedade de controle de massas populacionais. Facilmente dessa lógica se deriva que a surdez é uma das invenções sociais dessas épocas que produzem o controle populacional e nele cria o paradoxo do corpo correto. Nesse cenário, os surdos sofrem efeitos distintos: disciplinamento individual do corpo e, posteriormente, o controle das línguas surdas, das culturas surdas e a padronização do modo de ser do surdo na sociedade. Desse processo disciplinar e de controle, temos a criação das identidades deficientes, o outro em reabilitação constante para atingir a homogeneidade ouvinte – a qual vim apontando neste trabalho anteriormente.

Ainda na pauta da oralidade como inscrição de um tipo de subjetividade surda “deficiente” afirma-se a crítica feita por Skliar (1997) às práticas legitimadoras de poder e transformadoras de discursos no séc. XIX, que se seguiram após o Congresso de Milão. Portanto, é possível verificar que o congresso de Milão pode ser analisado como um acontecimento discursivo que opera um saber e muitas práticas após seu feito:

Essa transformação foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos: a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização⁴⁹ e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico – a língua de sinais –, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representado pelas palavras – em oposição ao mundo do concreto e material – representado por gestos; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a **possibilidade confessional dos alunos surdos**. (SKLIAR, 1997, p. 78). (grifos meus).

⁴⁹ A alfabetização é pensada a partir do projeto de gramatização das línguas nacionais – tema abordado mais à frente neste capítulo. Uma medida que impôs, no que tange à surdez, o aprendizado da língua oral pelos surdos. De modo geral, a marcha à alfabetização veio como consequência das ideias universalizantes de um nacionalismo homogêneo – Estados Nacionais. Portanto, o movimento nacionalista atribui a atenção ao ensino ou alfabetização dos sujeitos em uma língua padronizada, nacional e gramatizada (RODRIGUEZ, 2000).

Faz-se presente em todo o texto a marca da confissão, da disciplina e da correção como estratégia de poder efetuada no aparelho de Estado (na máquina política do estado) que toma como meta o exame individual dos sujeitos. No decorrer do XIX, bem lembrado por Foucault (1999a), há uma alteração: a disciplina passa a ser exercida em uma sociedade de controle da vida dos sujeitos, com enfoque numa coletividade capitalista que cultiva o lucro, o corpo perfeito, a agilidade e a produtividade em menor tempo. Para o surdo, *a norma* é aquilo mesmo que faz seu oposto, o ouvinte – seu corpo ouvinte/perfeito como modelo exemplar. Isso explica a ampla circulação dos discursos de correção do corpo surdo e da protetização como promessa de inserção social – a reparação do corpo pela audição perdida. De certo modo, corresponde aos interesses da época da normatização (criação de normas), para a normalização (aplicação das normas nos sujeitos, sendo o que deriva a criação de uma subjetividade regida pelos procedimentos normativos) do outro, com foco na padronização da sociedade e homogeneização do perfil do que seja esse resultado. Há a idealização de um “produto humano” que deve ser conquistado, reparado e aperfeiçoado.

O outro deficiente foi inventado em termos de uma alteridade maléfica, de uma negativização de seu corpo, de uma robotização de sua mente. [...] Embora pareça verdade que vivemos em um mundo de normas e que não há nada que possamos *fazer a respeito*, devemos entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal etc. Uma longa história que, em geral, omitimos, ignoramos, desentendemos ou então fazemos dela um simples jogo de ficção de papéis, uma simulação do outro (SKLIAR, 2003, p. 168) (grifos do autor).

Skliar (1997) esclarece que no século XIX efervesceram novas propostas de correção do surdo, propostas voltas ao espaço escolar, mas dotado de estratégias e saberes clínicos. A reabilitação se faz presente com as descobertas médicas e tecnológicas de instrumentos corretores, tais como próteses, cornetas, próteses elétricas, que visam, acima de tudo, a cura da surdez. Dessas novas estratégias de correções audiológicas, que migram da medicina à educação, resultam outras invenções metodológicas de recuperação do surdo que se fixam principalmente nas instituições escolares, embora também se tornem presentes em outros espaços institucionais. Na contemporaneidade, o implante coclear é a forma mais radical e inovadora que traz para alguns familiares e surdos a expectativa de se normalizar, ou seja, de recuperar a falta de audição (SKLIAR, 1997; SOUZA, 2006; LOPES, 2007).

As práticas oralistas foram iniciadas no século XIX, e no decorrer dos anos vê-se “fraquejar” tal abordagem educacional. Essa instabilidade metodológica se percebe na falta de êxitos na educação de pessoas surdas, em parte graças aos improdutivos resultados de suas tecnologias para a correção: ou correlação fala e educação. Poucos surdos conseguiam o êxito esperado pela filosofia oralista. Contudo, suas concepções ideológicas e suas estratégias de poder mantiveram-se vivas e têm grande influência nas práticas educacionais e clínicas dos dias atuais. Com os rumores do fracasso da metodologia oralista, a manutenção exclusiva do ensino via oralização foi balizada, na expansão dos séculos XIX e XX, tendo outras propostas de discussões e pesquisas sobre o ensino de surdos, agora, por meio da língua de sinais. Vale ressaltar que as práticas oralistas ainda se mantêm nos dias atuais, mesmo de modo mascarado. Muitas instituições afirmam o uso da língua de sinais, mas na realidade buscam o reparo do surdo pela fala. Sobremaneira, há que se afirmar a existência de novas concepções ideológicas, a partir de então, colocadas nas discussões educacionais, a saber: estudos sobre as línguas de sinais e a melhor forma, métodos e estratégias, de educar os surdos. Dentre eles, temos os clássicos produzidos por pesquisadores americanos (STOKOE, 1960 e 1980; BELLUGI & KLIMA, 1979 entre outros), que estudaram a língua de sinais americana (ASL), comprovando seu *status* linguístico e atribuindo importância ao uso da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e psíquico da pessoa surda. Desde então, surge uma nova discursividade na ciência que permite narrar à surdez a partir dos efeitos constitutivos da língua de sinais bem como a importância da aquisição em tenra idade.

Como marcado anteriormente, o oralismo e suas concepções de ensino tiveram grandes influências no pensamento e na educação ocidental de surdos. A defesa da oralização ganhou *status*, tendo poder e valor social. É fortemente articulado ainda na contemporaneidade. Aponta-se seu avanço por, pelo menos, dois fatores de extrema relevância:

Primeiro, pela forma de estruturação social das épocas que se seguiam – final do século XVIII, século XIX, e XX. Articulado com os estudos de Foucault (1999a), compreendemos que no século XIX, para além da disciplina e docilização do corpo do indivíduo, articula-se saber-poder e engendra-se a criação das instituições sociais e das ciências humanas. Esses espaços, de modo geral, serviram como tecnologia de desenvolvimento desse controle e docilização das massas; era de se esperar, então, o

surgimento de instituições voltadas à homogeneização e à padronização hegemônica dos desviantes, tais como os surdos. Ainda mais na surdez que as práticas educacionais se viram fortemente atreladas às práticas religiosas (transposição de discursos). Desse modo, entende-se que a oralidade é a forma de fazer dócil e igual o corpo surdo que vai ser vigiado a manter-se no suplício da igualdade ouvinte. Segundo Skliar (2003), “para a educação especial, por exemplo, a língua de sinais é e foi um problema, quando na verdade o que é problemático deve ser o discurso que circula em torno da oralidade, da língua oral” (p. 165). Ainda em consonância com o autor, destaco que essa valorização da língua oral se dá pela “suposição da existência de uma identidade homogênea, de uma comunidade hermética” (p. 165). Há a busca pela homogeneidade e essa almejada relação é vista na proposta oralista de fazer todos os surdos sujeitos efeito da fala/audição.

Em segundo lugar, tem-se que o sucesso do oralismo pode ter tido vinculação, ou pelo menos abertura de espaços e manutenção, com a constituição do ideário nacionalista, movimento que ganhou força na Europa, com a criação dos Estados Nacionais, no século XVI, e com a padronização linguística, no século XIX. Esses processos serviram de investimento social ao que hoje chamamos de “Nação” ou “Identidade Nacional”, tática e estratégia de unificação social e linguística, que repercutiu em todo o mundo. A produção da ilusão da existência de “uma” única língua nacional e, portanto, exclusiva de “uma” cultura, constituiu-se como tática política, cujo efeito foi criar outra ilusão: a da igualdade dos sujeitos habitantes de um mesmo solo nacional, a saber, a noção e unificação do conceito “*de povo brasileiro*” (CAVALCANTI, 1999; SOUZA, 2006, 2002). Deste modo, pelas duas formas há a presença da ideia de homogeneidade pela fala, pela língua, pela nação. Um ideário fortemente disseminado nos séculos descritos (século XVI ao XIX) em que se vê surgir a filosofia educacional oralista.

Vieira da Silva (1998), a partir da análise de textos e documentos de diferentes épocas (discursos religiosos dos séculos XVI e XVII e outros considerados científicos, produzidos entre os séculos XIX e XX), mostra como certas filiações entre o discurso religioso e o discurso científico produziram, como efeito, não apenas saberes sobre o sujeito-aluno fundados em oposições – ser letrado/ civilizado e não letrado/não civilizado/não cidadão – como também a construção histórica/ideológica da *ilusão* de sermos um país monolíngue. Articulados historicamente às políticas públicas de educação, tais saberes têm gerado o aniquilamento de nossas "minorias" étnicas e culturais e mantido a crença geral de que todas as milhões de pessoas que

vivem no Brasil são monolíngues em Português (SOUZA & CARDOSO, 2001, pp. 36-37).

Fazem-se algumas questões: como pensar as comunidades surdas nesse contexto? Será que as comunidades surdas constituiriam espaços sociais em mescla com os nossos próprios? Sendo brasileiros, poderiam falar outra língua que não o português? Ser falante de outra língua – a Libras, nativa e não estrangeira, porém não oficial (nesse período, sendo regulamentada tempos depois, no século XXI, pelo Decreto 5.626 em 2005) – é um dos problemas do aceite da língua de sinais, um fato político que cria a necessidade de ensino da fala e do português (SOUZA & CARDOSO, 2001; SOUZA, 2006). Uma língua certamente se solidifica engajada politicamente nas leis, nas ciências, nas linhas que compõem os variados discursos, escritos e falados. Conforme apontou Foucault (1999b) a língua é produzida pelo homem e nela se investe interesses políticos.

Os processos de identificação nacional estão desse modo articulados a processos de identificação cultural, o que configura o atual funcionamento político do apelo à cultura, enquanto elemento que está na base de um modo particular de legitimação do poder do(s) Estado(s) sobre seus cidadãos. A cultura veio nesse sentido substituir o papel que a religião desempenhará no período anterior [...] os hábitos, costumes e tradições sociais tornaram-se índices de pertencimento a uma nacionalidade [...] a **língua** passou a expressar não mais mistérios da fé, mas a cultura de uma nação [...] introduziam as gramáticas das línguas indígenas no século XVI, atestando sua adequação à língua e à doutrina, foi substituído no século XIX pelas referências à língua pátria. [...] Mais ainda os Estados nacionais representam o fato político em articulação com o qual se constituem e se desenvolvem os processos culturais, os quais intervêm na construção da unidade nacional [...] O que deve ser levado em conta, porém, é que essa unidade comum não é natural [...] (RODRÍGUEZ, 2004, material apostilado sem paginação)⁵⁰.

Pensar a temática do nacionalismo como configuração de uma cena ou um cenário político que se firma respingando seus saberes na educação de surdos é algo relevante para o momento. Acompanhando as pesquisas de Rodríguez (2000) sobre o nacionalismo e a formação da identidade nacional – a partir da temática da produção da subjetividade do

⁵⁰ Tive contato com o texto “Da Religião à Cultura na Constituição do Estado Nacional” através da disciplina “História das Ideias Linguísticas”, cursada no segundo semestre de 2007, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp. O material foi resultado da publicação de um resumo de trabalho apresentado por Rodríguez (2004) na Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística). O material distribuído pela autora, referente a essa publicação de 2004, está sem paginação. Dessa forma, as citações não contêm páginas, mas fiz a opção de mantê-las pela correlação aos aspectos que tenho abordado neste capítulo e os fortes afetamentos que este texto provocou em mim.

indivíduo no interior de uma Nação –, julgo poder entrelaçá-las às análises levantadas neste trabalho sobre as relações de “poder-saber” na invenção da surdez. Rodríguez (2000) contribuiu para a desconstrução do conceito de “identidade nacional”, ideário ao mesmo tempo político-linguístico, que inventou as nações modernas. Sua crítica vem de encontro às naturalizações sociais de cunho culturalistas e românticas⁵¹ que fomentam o desejo de uma cultura única entrelaçada pelo ideário da nação como composição ou agrupamento de sujeitos iguais – que vivem no mesmo território. Embasa-se teoricamente em Pêcheux (1988), filiando-se ao autor no que diz respeito à noção de discurso como estratégia social de manutenção do poder. Assim, defende que as relações sociais são irrompidas por ações políticas, e que, para além da fala como produção neutra e direta da língua, as relações do sujeito com a linguagem são de ordem política, passando pelo dueto “língua-discurso”. Há, dessa maneira, interferências e criação de um saber social que é linguístico e discursivo e, pela opacidade da linguagem como geradora de sentidos contraditórios, as análises sociais e suas relações se dão de formas igualmente contraditórias. Para a autora a contradição é o elemento que funda a não possibilidade de manter a ideia de uma nação neutra com interesses comuns para todos os seus habitantes. Esse discurso é para ela da ordem do político e marca relações excludentes da diferença.

A análise realizada procura mostrar que o nacionalismo presente em tais discursos apresenta elementos das formulações dogmáticas, xenófobas e racistas características das últimas décadas do século XIX, matriz dos nacionalismos totalitários posteriores. A definição essencialista da nação e de sua relação com a língua, a recorrente alusão às guerras e à necessidade de *defesa* contra o *inimigo estrangeiro*, são alguns dos elementos analisados nesse sentido (RODRÍGUEZ, 2000, p. 9).

⁵¹ Ressalta-se que o romantismo, uma das filosofias Alemãs que surge num contexto de resistência ao movimento iluminista francês. “Sua crítica é feita com base no modo excessivamente racionalista e materialista na qual o iluminismo concebe o homem – movimento centrado no método e na neutralidade do pesquisador, de concepções fortemente positivistas. Teve como principal precursor, ou como fundador desse pensamento, Herder (1772). Suas ideias dizem respeito à construção do conceito de nacionalismo, historicismo e do espírito de nação (*Volksgeist*). Nesse movimento romântico, agrega-se à cultura o poder, ou a responsabilidade de criação das afinidades entre os indivíduos, identificando-se, assim, a **uma** nação – tema depois de adesão no multiculturalismo. As críticas de Rodríguez (2000, 2004) a esse movimento são: 1) ao manter a ideia de nação única, anulam-se as diferenças culturais e históricas dentro das pequenas unidades culturais (etnocentrismo) e, ao idealizar as miniculturas, dentro do macro corpo social, mantém-se o desejo de unificação; 2) esquece-se das diferenças internas dos grupos e comunidades que dizem manter interesses comuns – e como pensar em interesses coletivos?; 3) anula o caráter político das relações sociais e linguísticas; 4) e, ainda, mantém a utopia da igualdade de poder das línguas, já que o uso maior de uma língua nacional sempre foi permeado por interesses econômicos e políticos” (MARTINS, 2008, p. 35).

A autora narra às lutas internas na nação que se pretendia “una”, ou unificadora de sujeitos por meio da ilusão da unidade perpassada pela língua de uso comum. Esses processos contraditórios e de lutas não são facilmente reconhecidos pelo sujeito, que, a princípio, na visão de Rodríguez (2000), deixa de ser (o sujeito) centrado e conhecedor de si. Para a autora, esse descentramento ocorre em decorrência de um duplo e combinado atravessamento: operado pelo “inconsciente” (como entendido por Freud, instância psíquica que armazena conteúdos latentes e recalcados da consciência) e pela “ideologia” no sentido “marxista” do termo – pressupostos amplamente discutidos e amparados na obra de Pêcheux.⁵² Portanto, o não saber do sujeito se daria, nessa concepção, pela construção do inconsciente e da ideologia, duas vias que “alienariam” o sujeito da realidade, tendo as lutas sociais como espaço de desalienação de um mascaramento político interesseiro, de controle do outro.

Cavalcanti (1999) e Rodríguez (2000, 2001, 2004), em suas análises e interesses distintos, denunciaram os perigos do nacionalismo ideológico ferrenho, como prática filosófica que mascara e naturaliza o caráter político das relações de poder na sociedade; estas sempre se dão de forma interessada, interesseira e contraditória, e com isso nega o multilinguismo que impera nas sociedades e no cotidiano do sujeito – pela ilusão monolíngue e de nação unida pelo laço fraterno da língua. Evidencia, também, o surgimento das tríades “Estado-Nação-Cultura” e “Estado-Sujeito-Linguagem”; e, desta forma, a legitimação das regras criadas e estabelecidas como verdades para os sujeitos habitantes de uma mesma nação. Mais tarde, essa ilusão estabelece uma relação forte, por vezes pejorativa, sobre as comunidades surdas e o uso da língua de sinais (suas formas dialetais) –, gerando o sentimento de certo preconceito linguístico até mesmo dentro das comunidades surdas (GESSER, 2006).

Rodríguez (2001, 2004) ao trazer para a discussão as relações do nacionalismo, o controle da nação pela unificação linguística como questão política, portanto, discutidos como filosofia e ideologia de poder, permitiu a (minha) aproximação dos (seus) estudos nessa tese, no que se refere à questão da invenção da surdez e seus saberes a partir de interesses políticos, que se agencia a concepção nacionalista, em dado momento histórico. Suas pesquisas auxiliam, para mim, na compreensão das polêmicas políticas linguísticas na área da surdez,

⁵² Trago estas explicações conceituais por serem autores trazidos e discutidos pela autora que recorro para pensar a questão do nacionalismo, mas destaco que não são autores debruçarei os meus estudos, nem filio certos conceitos quando penso a questão da subjetividade de da resistência.

que tomam como objeto as pessoas surdas, no que diz respeito à criação de modelos hegemônicos representados para e dentro das comunidades surdas; do mesmo modo, as análises de Cavalcanti (1999) sobre a ilusão monolíngue e o apagamento da presença multilíngue favorece o estudo empreendido. Nessa medida, uma das formas de implantação da hegemonia linguística se dá por meio das práticas de oralização dos surdos, apontadas por Souza e Cardoso (2001), como forma de negar as singularidades culturais impelidas pela relação dos grupos surdos que se constituem pela língua de sinais. Souza e Cardoso (2001) tecem críticas sobre alguns documentos legais, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que enfocam o ensino do português como língua-padrão na escola, o que exclui as singularidades linguísticas de muitos, dentre eles, os surdos:

Cumpramos ressaltar, no entanto, que em todos os textos e documentos oficiais, na verdade, define-se, explicitamente, pelo ensino da chamada língua-padrão: as diferenças devem ser *reconhecidas* e *respeitadas*, mas a língua oficial, ainda que não seja de domínio da grande maioria da população, é considerada fator fundamental para garantir a participação social do cidadão e o acesso aos bens privilegiados pela sociedade. (SOUZA & CARDOSO, 2001, p. 40).

Em consonância com a discussão levantada e fazendo um retorno ao tema, vê-se que esse desejo de padronização linguística, apontado na citação anterior, portanto desejo que se vincula na ação da disseminação e valorização da língua-padrão, na construção da identidade-nacional, filia-se à noção de *nação única, fraterna, harmônica*, enlaçada pela *língua oficial nacional*, no caso, a língua portuguesa. No Brasil, por exemplo:

De fato, a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), como texto de definição das diretrizes fundadoras do Estado, ao estabelecer o português como língua oficial do país, traz como decorrência que nela, e por ela, deve ser conhecida e descrita (sob a forma de documentos) toda a diversidade aqui existente; seu léxico com suas significações – fermentadas ao longo de nossa história – são utilizados para definir novas possibilidades de diferenças e delimitar as fronteiras dos direitos e deveres dos habitantes do Brasil, estabelecendo os modos de gestão dessa pluralidade, a fim de que não se percam de vista os princípios democráticos, fincados na lógica do consenso. [...] no capítulo II, Da Nacionalidade, a Constituição de 1988 [...] no artigo 13 cria o laço simbólico que uniria a todos em um mesmo universo de fraternidade ao estabelecer que: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (SOUZA, 2006, p. 265).

A língua de sinais, dessa forma, viria na contramão da imposição de uma língua unificadora – o português, no Brasil – ameaçando politicamente a unificação linguística e

colocando em perigosa suspeição, por exemplo, a noção de que todos os brasileiros são monolíngues em português (SOUZA, 2006). A língua, já gramatizada e hierarquizada, seria o veículo primeiro de controle da população e das leis que regem os sujeitos a um Estado de poder. “As políticas da língua, os esforços de normatização e de escolarização incidem por isso nos processos de identificação e na relação dos sujeitos com o aparelho do Estado” (RODRÍGUEZ, 2004, sem paginação). Aqui se delineiam as marcas da imposição do Estado na gramatização e ainda marcas da ilusão da união do povo pelas línguas nacionais⁵³. Rodríguez (2004) contribui, portanto, neste trabalho ao denunciar a vinculação das ideias nacionalistas na produção de verdades hegemônicas e na invenção de modos de relação dos sujeitos com tais verdades. Aproveito suas análises e descolo para pensar as verdades sobre a surdez, a saber, de sua invenção como anormalidade. Os aspectos de poder e sedução da dominação linguística, da língua oral como supremacia em relação às gestuais, são facilmente atrelados aos pressupostos e anseios nacionalistas, tendo, nesse caso, como fórmula exemplar, o já debatido, Congresso de Milão de 1880, entre outros eventos que podem se notar a presença de ideários unificadores – tomo o Congresso como alegoria.

Posto tal discussão, definiria o nacionalismo como parte de um movimento romântico, essencialista, ainda muito presente e persistente, posicionado pela união ou enlace do povo pela língua; uma língua única e hegemônica, que resultou, como efeito, no empoderamento e fortificação do Estado Soberano, veiculado por essa supremacia linguística. A unificação da língua é postulada como condição necessária para desenvolver no sujeito o amor e respeito à Pátria Mãe. Nada mais coerente, a partir de tal pressuposto, que o surdo desenvolvesse a oralidade e assim fosse feito membro da mesma nação, falante de uma e mesma língua nacional, rendido e feito sujeito pela língua oral – desejo maior colocado ao surdo e que muda aquilo que lhe é mais natural, seja sua constituição por meio de uma língua gestual, que marca de forma franca a sua diferença com o “mundo ouvinte”.

Se o território é uma condição fundamental para o Estado-nação se constituir, não menos importante é a língua, a História, os mitos e os heróis fundadores, os símbolos e rituais, a mobilização afetiva e a invenção do povo/ “raça” (estamos falando do século XIX, quando esse conceito tinha algum sentido). Ninguém nasce com uma nacionalidade e sim se constitui como tal a partir dos sistemas de representação da

⁵³ As análises de Rodríguez (2000, 2004) se apoiam em estudos críticos das obras de alguns autores, tais como: Herder (1772); Hobsbawm (1990); Pêcheux (1988); De Certeau (1995).

nação. A unificação da língua nacional foi uma conquista importante nesse sentido, pois, a partir dela, foi possível compartilhar visões de mundo e códigos sociais (SILVA, 2011, sem paginação).⁵⁴

Ressalta-se que as noções vinculadas na tríade Estado-língua-cultura, todavia, fizeram apagar as barbáries produzidas nos processos civilizatórios; noções inventadas como estratégia para extirpar as diferenças pela unificação de um poder estatal nacionalista e centralizador. Os movimentos nacionalistas põem em evidência quais línguas “devem” permanecer em destaque e sobreposta às outras, por questões políticas que tomam força em um determinado momento social; línguas outras significadas como inferiores, menores, ou menos prestigiadas que de algum modo “devem” desaparecer. (RODRÍGUEZ, 2000; SILVA, 2011). Uma prática conhecida nos estudos foucaultianos gerida pelo estado regulamentar que faz surgir alguns modos de vida e deixa morrer tantos outros. Uma analogia que pode ser trazida a questão da língua qual idioma nacional pode ser mantido e qual deve ser deixado para desaparecer. Interesses políticos seria a formula e a resposta (FOUCAULT, 1999a). O estado tem:

O direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder. (FOUCAULT, 1999a, pp.295-296).

Tais estudos geram em mim a problematização ou a inquietação que me movem a pensar que a corrente nacionalista, como forma filosófica de poder, deve, ou pode ser quebrada, ou pelo menos *fractada*, tensionada, através de reflexões que desestabilizem seus pressupostos, desmontando os efeitos políticos de saber-poder sobre o outro no qual se ancoram firmemente alguns ideais de verdade. Tal texto oferece um exercício nessa direção, de desconstruir algumas verdades, produzindo outras invenções em outros lugares, por outros olhares, inspirados em autores que vão na contramarcha de tais ideias – do nacionalismo

⁵⁴ A citação é retirada de uma entrevista cedida pelo historiador Dr. Mozart Linhares da Silva, que discute as questões do Estado-Nação, sua criação e as modificações presentes no mundo atual com a globalização. Afirma: “Não é mais possível pensar esse modelo clássico de Estado-nação no mundo globalizado, marcado pelas diásporas, movimentos migratórios e políticas multiculturais da diferença. É preciso considerar a dinâmica dos hibridismos culturais e as novas relações entre globalização e localismo para problematizar as identidades culturais no mundo contemporâneo”. A entrevista pode ser vista pelo link: <http://mozartls.blogspot.com.br/2011/11/o-que-e-o-estado-nacao.html>

vinculado a uma homogeneização linguística, da oralidade como via de reparação da “anormalidade” surda – no campo da surdez, e pensam a necessidade de viver a diferença da língua de sinais no território brasileiro. Os surdos sinalizadores criam esta tensão e uma outra forma política de se fazer sujeito pela gestualidade linguística; pelas narrativas visuais. Faz-se necessário lembrar alguns pesquisadores brasileiros – embora a lista de nomes seja bem maior do que esta – que fizeram e ainda fazem parte desse movimento de deslocamento de vozes, emergindo de seus estudos um novo olhar sobre a surdez: Fernandes (1990); Brito (1995), Skliar (1998); Souza (1998); Perlin (1998); Lacerda (2000); Góes (2000); Quadros & Karnopp (2004); Thoma e Lopes (2004, 2006); entre outros.

A história muda constantemente e as concepções presentes nela também, com isso, atualmente a abordagem mais almejada de ensino para surdos é a da educação bilíngue e multicultural,⁵⁵ em que a língua de sinais é a língua de ensino, de instrução, e a língua oficial, aprendida como segunda língua e priorizada na modalidade escrita. É pela escrita que há interação dos surdos às produções ouvintes (FERREIRA BRITO, 1993; QUADROS & KARNNOP, 2004). Essa concepção pôs em suspeição a hegemonia da língua portuguesa como única língua de instrução, e do ensino exclusivo pela via oral. Isso ao assumir a relevância da língua de sinais, pondo em segundo plano o ensino do português, não mais como base exclusiva para o ensino de surdos (FERREIRA BRITO, 1993).

Tais pesquisadores têm agregado lutas que geram resistência contra a naturalização de verdades, mostrando que a surdez pode e já tem sido produzida ou inventada de outra maneira que não na discursividade médica e ortopédica, portanto, “um modo de ver a surdez para além das marcas constitutivas de uma limitação orgânica” (MARTINS, 2008, p.39), mas na singularidade que essa falta produz no corpo surdo; e nisso as inventivas de uma cultura que não se assenta na falta de audição, *mas na premissa da visão*. Além disso, tais autores mencionados, marcaram de forma extensiva os efeitos negativos que a imposição da língua oral tem acarretado na construção psíquica dos sujeitos surdos, a importância da língua

⁵⁵ Esta nota se deve como alerta à concepção que assumo por educação bilíngue, uma educação que é sempre mais que bilíngue, ou seja, na qual o sujeito fala e é falado por várias línguas. Não vejo a educação bilíngue como uma transposição de espaços e culturas, na manutenção de duas línguas separadas e herméticas em si mesmas. Como as línguas e os sujeitos são sempre resultado de contaminações de multiplicidades linguísticas e culturais, sempre mutante e mutável, seria um erro, um reducionismo romântico, portanto, pensar numa educação estanque bilíngue: a língua de sinais pura e o português puro, separados, fronteiros, entre si. Portanto, uma educação bilíngue efeito de sujeitos multilíngues, que faz multiplicar as formas de entender e de vivenciar o bilinguismo.

de sinais na constituição linguística, identitária e cultural dos surdos, e a mudança de ensino na lógica da diferença linguística e cultural. A educação do surdo e a construção de um ensino bilíngue, e o que seja um ensino, de fato bilíngue, têm sido alvo de debates em pesquisas recentes (THOMA & LOPES, 2006). A respeito dessa temática, Souza (2007a) levantou algumas hipóteses e argumentou suas críticas quanto à proliferação de um “suposto e falso” ensino bilíngue que promete trazer a língua de sinais para dentro da escola, mas que não se efetiva:

As estratégias reabilitadoras não eram avaliadas em sua eficiência – eram mantidas pela arrogância daqueles que se colocavam *no lugar de saber* o que era melhor para o outro surdo; ensurdeciam-se ao que lhes era solicitado. [...] as demandas dos surdos para que a língua de sinais fizesse parte efetiva – e prestigiada – de sua educação. (pp. 33-34) (grifo da autora). [...] **A circulação de outra língua em sala de aula, ou a presença de outra língua na escola, não garante um bilinguismo forte**, ou seja, uma situação sociolinguística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam possíveis de ser usadas por professores e alunos sem discriminação. (p. 31). (grifo meu) [...] Concluo dizendo que ser sujeito para uma língua não se restringe a conhecê-la, tese que venho defendendo desde o início. Da mesma forma, propiciar um contexto bilíngue para os surdos, como determina o Decreto nº 5.626, não se reduz, tampouco, à disponibilidade das duas línguas (língua de sinais e português) na escola, em um jogo de instrumentalidade e imediatismo curricular. Do meu ponto de vista, franquear um ensino bilíngue na escola é permitir que a relação do sujeito com o (a) professor (a), com colegas e com o próprio conhecimento se faça a partir do desejo de se fazer singular [...] (pp. 45-46).

Firma-se aqui o surgimento do que penso ser a singularidade do ensino para surdos. Em decorrência disso, há a alavancagem de novas correntes filosóficas que propõem uma educação ancorada numa política linguística da diferença – com a língua de sinais, formação de currículos específicos, literatura surda, entre outros pontos trazidos como parte desta escola plural para surdos. Uma educação que coloca em jogo e no diálogo a diferença surda, que pensa ou se põe a pensar no *espaço da diferença*. Na composição de uma educação com pelo menos duas línguas em cena e participantes do cotidiano escolar. Um ensino na/para a diferença surda, contando com a circulação da língua de sinais, se for um ensino bilíngue para surdos, na mesma intensidade, e com o mesmo “valor” que o português, no Brasil. Presente, portanto, nas práticas educativas. (SOUZA, 2006; GESSER, 2006).

Retomando a questão da invenção do outro e saindo um pouco da discussão sobre a educação de surdos, tem-se que a surdez, como deficiência, ou, em seu contraponto, como radical diferença, é feita na relação entre surdos e ouvintes. Dessa forma há a produção de

escrituras em espacialidades temporais diversas sobre esse outro (surdo), há singularização narradas deste não igual, e aproveito para reafirmar que sempre haverá resistências, e em ambas as posições. Não existe poder sem contra-poder, e a resistência surda, ou a contra-conduta⁵⁶ surda, é que permitiu a inscrição da surdez não como anormalidade, mas como diferença linguística. Em Foucault (1979; 1999a), a partir de seu conceito de resistência como *guerra, batalha, luta e enfrentamento de forças*, produzidos e travados no interior da política de forma continuada, é possível encontrar boas interlocuções para o que venho tecendo até o momento. Atento-me à surdez, entendo que a resistência seriam os movimentos internos que ocorrem nas comunidades surdas como respostas à invenção da surdez e, ainda, na singularização do “ser surdo” ou do “constituir-se sujeito surdo” efeito de uma língua outra (a de sinais), diferente da proposta como língua nacional: neste caso, o português.

Seria um processo de *sublevação*, conceito introduzido por Foucault (1999) para narrar o movimento local (de grupos que se firmam fora do poder de verdade do Estado) de deslocamento de forças, de mudanças de posição, que gera a emergência ou o início de lutas políticas em busca da aparição de um saber local. Segundo Vilela (2006), a sublevação se faz presente “na irrupção de uma força inédita que emerge no âmago das lutas *locais*” (p.120). Seria, portanto, as lutas surdas para se fazer visíveis dentro de outra discursividade: a da visão. Com isso articulo a ideia de que estes movimentos, os de resistências, transformam sujeitos em singularidades, pois, fractando-os,⁵⁷ estes nunca atingem um ponto de completude com outro ponto, ou com outro sujeito – embora, na teoria dos fractais, há semelhanças das partes

⁵⁶ Contra-conduta como andar contrário à normativa, na reinscrição de outras formas de existência.

⁵⁷ Faço uma nota para pensar o conceito de fractais na matemática e como podem contribuir nas pesquisas filosóficas. “Os fractais, teoria matemática cunhada em 1975 por Benoit Mandelbrot, refere-se a uma geometria ou equação geométrica que guarda a repetição na divisão. Na análise de algumas equações que se dividem inúmeras vezes, findando num fractal (teoria do Caos), é comum notar a múltipla divisão das partículas, à primeira vista aleatória, que, em escala menor, aparentemente repetem o todo. Porém, essa repetição nunca é igual, opera numa diferença, pois a parte fractada guarda consigo propriedades particulares que se distinguem desse mesmo todo. O estudo dos fractais se filia à teoria dos Conjuntos do matemático Cantor (1895), nomeada assim por se referir à investigação sobre os conjuntos transfinitos – paradoxo dos conjuntos infinitos. Nesse trabalho, Cantor (1895) comparou e fez ver a existência da quantidade de números infinitos, em relação aos números reais. Desta forma, ele afirmava conjuntos de números infinitos maiores que outros elementos infinitos: **denominados infinito + 1**. As equações fractadas, todavia, são compostas por elementos singulares **que, tendendo ao infinito, seguem em movimentos espirais, sem que nunca cheguem a um ponto comum**. No entanto, ao tenderem para o infinito, formam imagens geométricas. **Se o observador fixar um ponto dessas imagens e ampliar a lente, se perderá na própria imagem que parecerá múltipla**, desfocada, com outras imagens, mas que contém características do todo. É um múltiplo, dividido, dividido, dividido, **com várias imagens ramificadas** da imagem primeira. Isso se dá pela repetição de medidas em dado intervalo de tempo entre uma e outra imagem” (MARTINS, 2008, p. 40-41).

ramificadas com o todo; haverá algo da ordem da diferenciação. Neste trabalho, proponho pensar a diferença dos sujeitos, sem que nela se veja ponto de representação igual, numa possível essência que os complementem. Proponho pensar a surdez pela diferença que não se reduz ao igual: nem com ouvintes, nem com surdos; nem pela lógica clínica, nem pela virada cultural. Diferença surda que se inscreve de modo singular em cada sujeito, que vivencia múltiplas experiências em suas relações cotidianas.

Essa ideia de luta, na irrupção de forças locais, todavia, é que importa como movimento e contra-movimento discursivo e imperante nas comunidades surdas⁵⁸ espalhadas pelo mundo, que expressam vozes esquecidas, enclausuradas, emudecidas. Os estudos foucaultianos me fizeram balizar na suspeição de algumas verdades presentes nas discussões específicas no campo da surdez, mesmo não sendo esse seu objeto de estudo, uma vez que sua escuta diz respeito a outras reivindicações e vozes locais também enclausuradas. Ou seja, a partir de sua leitura outros desdobramentos tornam-se possíveis de serem tecidos. Foucault (1979, 1999a, 1999b) franqueou em seus escritos lutas locais através da fala emudecida daqueles que eram tomados como objeto de normatização-desqualificação-correção, fazendo assim, emergir essas vozes como possibilidade de luta e resistência. Essa emergência se deu ao discutir as relações de poder em sua proposta genealógica – um percurso de construção de ferramentas lapidadas, em parte, pelas “*insurreições dos saberes dominados*” (p. 170); saberes entendidos por Foucault (1979) como os que foram sufocados para não darem visibilidade a outras formas de existências e a outros saberes. Insurreição de saberes que se propõem a desnaturalizar verdades, mostrar as origens e recontar a história, apontando suas irregularidades, suas fissuras e as novas produções, não como processo evolutivo contínuo,

⁵⁸ Entendem-se comunidades surdas os espaços de encontros surdos-surdos, filhos de surdos-surdos, e neles há a presença de intérpretes de língua de sinais – os que partilham da surdez numa perspectiva cultural. Locais onde é possível desfrutar da língua de sinais e de manifestações culturais surdas. São, portanto, espaços de veiculação das diferenças linguísticas e culturais dos sujeitos surdos, constituindo o que se nomeia, de forma genérica, *comunidades surdas*. Espaços e tempos que fazem emergir, de modo altamente mutante, a diferença surda. Nesses locais, espacialmente móveis, os surdos sinalizadores formariam as suas resistências, partilhando a língua de sinais. Há discursos que enunciam a construção de “*identidades surdas*” a partir destes espaços comunitários. A princípio os surdos se encontravam em igrejas e lá produziam espaço de diálogo desta “*comunidade surda*”, que como anunciada é mutante fisicamente porque não se refere ao local em si, mas nos “*espaços*” em que a língua de sinais se faz presente, permeado pelos encontros **surdos-surdos**. Para a pesquisadora surda Monteiro (2006), as associações de surdos são espaços de desenvolvimento dessa comunidade. A autora narra ainda que, “*neste sentido, vale ressaltar a importância do trabalho de preservação das associações de surdos que são seu maior tesouro, pois foram essas as principais responsáveis pela resistência e a sobrevivência da Língua de Sinais*” (MONTEIRO, 2006, p. 281).

mas como acontecimentos políticos que irrompem, constituem sujeitos dentro de uma historicidade permitida, e que nela pode se movimentar a ação da resistência.

Com tais contribuições, embevecida das leituras que me fazem olhar por determinada lente, seja a foucaultiana, diria que as “Comunidades Surdas são espaços de fronteiras, ou zonas de contato das diferenças surdas com aquelas que nos grafam como ouvintes; espaços que expressam resistências e singularidades” (MARTINS, 2008, p. 42). Nesse sentido, há, nessas zonas de contato, a criação do novo. Se “a resistência ocorre quando existe relação de poder, pois ela é inseparável do poder” (VILELA, 2006, p. 117), sem dúvida, as comunidades surdas espelham e expressam esses espaços de resistências, pois, sendo atravessadas por (e efeitos de) relações de forças, resistem a viver intensamente a experiência da constituição da diferença Surda⁵⁹ quando mantém, em seu espaço local, o uso da língua de sinais. São espaços de lutas que propagam as narrativas Surdas, as vozes que não querem ser caladas, as diferenças culturais que querem se manter, as muitas formas de ser surdo pela inscrição na língua de sinais. É uma localização de enfrentamento do poder contra o Estado centralizador ouvinte majoritário, representado pelas verdades sociais criadas aos sujeitos e que o ouvinte, corpo que o representa, refletindo suas ordenanças, insiste em fazer dos múltiplos pontos de diferenças um ponto único de igualdade – pela inscrição da fala, pelas experiências firmadas através da audição.

Para finalizar este tópico, proponho uma analogia entre as resistências discutidas com Foucault no âmbito social e o que penso poder ser anunciado como resistências surdas, nas comunidades surdas - modelos transformadores ou conservadores das discursividades presentes nesses jogos de relações de poder e saber com os ouvintes. Assim prossigo afirmando que quando as reivindicações surdas saem dos espaços exclusivamente surdos, do binarismo segregatório, das discussões localizadas apenas e dentro das próprias comunidades, tensiona a lógica das políticas públicas inclusivas normatizadoras, ou seja, repercute poder e voz, diz algo de si, de seu desejo, de suas demandas. Frente aos discursos científicos sobre a surdez, os surdos podem reivindicar formas de ser para além das enunciadas nas legislações,

⁵⁹ Adoto o uso do S (Surda) em maiúsculo, nesta parte, para marcar a surdez como diferença cultural e linguística e não como deficiência. Essa marca na escrita foi convencionalizado por grupos surdos acadêmicos e por ouvintes pesquisadores adeptos a esse movimento surdo, dentro dos Estudos Surdos, para fazer ver suas diferenças e suas petições. É uma forma de marcar as lutas desse grupo minoritário, isso em relação de poder, não apenas quantitativamente, aos grupos majoritários. (PERLIN, 1998, 2006; MONTEIRO, 2006).

nas políticas públicas, ou em laudos médicos. Trazer essa discussão à tona, minar de dentro a própria lógica normalizadora, é poder mostrar suas armas e irrompimentos, é fazer ver as políticas e interesses históricas de surgimento de determinadas verdades e refazer outra coisa. As comunidades surdas resistem e criam o novo, assim como as pesquisas no campo antropológico da surdez promovem outras discursividades e novas formas de relação entre sujeito e linguagem. No caso específico voltados à educação das pessoas surdas essas novas discursividades operam o debruçar em outras práticas que incluam o surdo, sua língua e não apague ou homogeneíze sua diferença. Há uma parceria entre comunidades locais surdas, ou comunidades surdas locais, que promovem “sinais” e “críticas” que chegam hoje à academia.

Além disso, a presença dos surdos na academia mobilizam outros e novos espaços em que se discutem os futuros da própria ordem da escolarização de pessoas surdas. Mesmo que isso se dê sorratamente, quando membros das comunidades minoritárias (chamadas de comunidades surdas) publicam textos reinscrevendo a surdez de outra forma (literaturas, textos filosóficos de surdos no próprio português), em publicações que enfrentam e mostram suas diferenças nas mais variadas revistas científicas que olham a surdez por outro viés. Isto é, pela ordem da deficiência, quando se põem a falar e discutir em congressos, ou fazendo usos cotidianos da língua de sinais nos mais variados espaços coletivos, reivindicando suas petições. Nesses espaços e ações, os surdos estão mostrando sua face de luta e resistindo à ordem que lhes têm sido imposta como verdade. Estão minando por dentro a manutenção da deficiência na possibilidade de transformá-la em diferença. Cuidando para não cair nas armadilhas do discurso cultural e novamente fechar a surdez em um quadrado de formato único. Esse é um dos perigos da militância, mas necessário socialmente quando se faz um balanço dos percursos construídos para mudanças de verdade e novas práticas se estabelecerem.

Recolocando a questão problematizada, ao padronizar dentro do próprio laço simbólico fraterno, denominado grupo surdo, um modelo ideal de ser e fazer-se sujeito surdo, de modo único e inventado para o normal surdo (pelo uso da língua de sinais ou pela oralização), as comunidades surdas também podem cair na armadilha conservadora da igualdade, excluindo as singularidades que se inscrevem em outra ordem. Além disso, ao

tornar os enfrentamentos surdos *versus* ouvinte uma luta sem diálogo, ou somente discutir com eles, os de dentro, sem dominar a política maior, os movimentos de resistência surdos podem ser apagados, ou não ouvidos. E não é esse o intuito, mas o de oferecer possibilidades de enfrentar, ou de repensar as relações imersas nos espaços surdos, e as novas problemáticas instauradas a partir dessa relação atual dos movimentos surdos inseridos nos espaços de discussões acadêmicas e na legislação – de estar na linha de ação, de lutar resistindo ao modelo ideal ouvinte e ao modelo ideal surdo, fazendo de si e das experiências cotidianas possibilidades de criação das diferenças, quaisquer que sejam elas, guardando suas especificidades. E assim, nesse enredo de muitos outros saberes produzidos e com novas lutas postas, é que vemos anunciar um movimento grande de convocação de intérpretes, de sua regulamentação como profissão, a qual teve lei aprovada em 2010. Entende-se, portanto, que os movimentos de mudanças são também efeitos de variadas ações e passam por longas questões sociais, as quais são efeito de tensões no labor de suas lutas políticas.



ILUSTRAÇÃO 1: O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS



ILUSTRAÇÃO 2: ATUAÇÃO DO TILSE: OS DESAFIOS DA SALA DE AULA

Autora das imagens acima reproduzidas: **Viviane Midori Kotaki**.⁶⁰

⁶⁰ Essas três imagens produzidas pela Viviane Midori Kotaki, sobretudo na segunda ilustração, deixa explícito um dos possíveis dilemas do TILSE em sala de aula, a criação de sinais durante a conceituação de determinado conteúdo em que o professor apresenta a nomenclatura, mas não faz uso de recursos visuais, travando, assim, a sequência tradutória. As imagens foram retiradas do artigo de KOTAKI, C.S. & LACERDA, C.B.F.de. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: **Língua Brasileira de Sinais** – Libras: Uma introdução. São Carlos: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)/ SEaD, 2011, pp. 118-136. Nele as autoras discutem percursos, formações e dilemas enfrentados por ILSE. Tais ilustrações abrem bem o subtítulo deste capítulo. Ao indagar que tipo de saberes circulam nesse espaço escolar?; e quais os instrumentos que cada um lança mão no cotidiano? As dificuldades e ações cotidianas do intérprete educacional têm sido alvo de estudo na academia. Em outro artigo (Lacerda & Santos & Caetano, 2013), para quem quiser aprofundar a temática, encontramos uma proposta de discussão das estratégias metodológicas trilhadas por intérpretes educacionais em

2.3. O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EDUCACIONAL: DISCURSOS E EMERGÊNCIA

... **TILSE**: Que formação tiveram? Que formação esperam deles?

Historicamente, como se sabe, o principal espaço de aprendizagem da língua de sinais foi – e tem sido – o da instituição religiosa. Em geral, são pessoas interessadas, inicialmente, na catequese da pessoa surda que se empenham em aprender sinais. (SOUZA & ROSA, 2006, p. 311).

Situar historicamente a entrada do tradutor e intérprete de língua de sinais na escola não é uma tarefa fácil. Sabe-se que sua entrada se deve a ampla discussão que se abre sobre alunos surdos em escolas inclusivas, e da não adequação de propostas de ensinamentos para tais alunos neste contexto – ou seja, da falta de preparo para atender as especificidades da surdez e a necessidade de adequação deste espaço. Um cenário complexo e que levanta muitas discussões se a atuação do intérprete de Libras resolve os problemas inclusivos (SOUZA & CARDOSO, 2001). Tal movimento, assim como de alunos especiais (nomenclatura usada nos documentos oficiais), dentro das escolas regulares, tem início com as propostas desenvolvidas na chamada educação para todos (UNESCO, 1998); as discussões se dão amplamente na década de 1990, com a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** em Jomtien. O texto que discute as propostas educacionais inclusivas germina de outro texto, resultado da Conferência Mundial ocorrida nesse mesmo local. Os participantes alegaram a falta de preparo educacional para o atendimento das diferenças, bem como a alta quantidade de pessoas fora da escola:

Em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as

contexto inclusivo do ensino fundamental II. O artigo destaca saberes que foram percebidos no decorrer de uma pesquisa que focalizava a prática tradutória em contexto de ensino e, ainda, as intervenções metodológicas do intérprete na produção de um currículo visual. As autoras salientam a necessidade de parceria construída entre professor ouvinte e intérprete para o bom andamento da aula e para a interação com o aluno surdo. Há riqueza nas análises realizadas em sala de aula e os dados coletados são verificados com total delicadeza e profundidade, desde a apresentação de conteúdos detalhados, a sinalização realizada, a visualidade da sinalização, até métodos como mapas conceituais que contribuíram para a criação de estratégias de ensino significativas para o grupo.

idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...] A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (UNESCO, 1998, sem paginação)⁶¹.

Estas ideias inseridas no cenário educacional, já discutidas e sendo expandidas para todo o mundo, temos em seguida a declaração de Salamanca, que vem complementar as propostas de uma educação laica, regular e pública para todos os sujeitos, incluindo pessoas com necessidades educacionais especiais:

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994, sem paginação).

Seguindo esse percurso, temos todo um movimento em prol de uma educação de surdos inserida nas escolas regulares – tema já discutido. Evidente que muitos embates foram feitos no sentido de garantir ao surdo o ensino perpassado pela Libras (SKLIAR, 1997; PERLIN, 1998; SOUZA, 1998, LACERDA, 2000). Além disso, as questões defendidas se davam sobre a necessidade de contato com sujeitos surdos falantes da Libras, a sua aquisição o mais precocemente possível, e estas eram questões, e ainda são, quando se pensa em escolas inclusivas, ainda que se ofereça a presença de intérpretes educacionais. Será que este profissional dará conta de atender as demandas linguísticas das crianças surdas? Como traduzir e ensinar a língua concomitantemente? Essas são questões que já nos colocam inquietações sobre o trabalho do intérprete no espaço de ensino. Todavia, estes têm sido os sujeitos que têm oferecido transposição de um ensino em que a língua de instrução seja a Libras. Se os modos não são os melhores, evidente que deve ser tematizado, mas, de fato, não dá para negar a existência de excelentes trabalhos de interpretação realizados de forma marginal (vemos isso em encontros, congressos, no meio acadêmico onde há trocas de experiências).

⁶¹ Link na íntegra da Declaração Mundial sobre educação para todos:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>;

Link na íntegra da declaração de Salamanca: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Segundo as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, o intérprete de Libras está contemplado como profissional, devendo estar presente na escola. Sua função é designada, neste documento, como “professor intérprete”, sendo “profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem comprometimentos de comunicação e sinalização” (BRASIL/MEC, 2001, p. 50). Já no Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, aparece descrita a formação necessária para este profissional, bem como o seu fazer na escola, no sentido de “assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.” (BRASIL, 2005). Ainda menciona no **artigo 21** a necessidade de composição do quadro de funcionários da escola e das universidades o profissional intérprete de língua de sinais:

[...] as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005, sem paginação)

O fato de caracterizar a função do intérprete, estabelecendo uma relação docente (BRASIL, 2001; 2005), não garante o entendimento por parte da comunidade escolar sobre os fazeres deste profissional. E ainda há muito que se questionar sobre o “apoio” que é indicado no documento, bem como a gama de alunos que é designado como tendo “comprometimentos sérios na comunicação” (BRASIL, 2001). Ora, nada se fala da fluência linguística, nem das competências tradutórias, muito menos das inter-relações estabelecidas entre intérprete e professores na adequação de materiais visuais, numa didática que favoreça o desenvolvimento de alunos surdos. Bem sabemos que, na prática, ou o intérprete consegue abertura para se posicionar e cria um ambiente favorável para seu trabalho, ou, na não possibilidade, cria uma espécie de resistência, em que a aula ocorre de forma marginal, e o aluno surdo fica limitado às trocas com o intérprete e com alunos que se aproximem dele (BELÉM, 2010). De fato, estas são questões colocadas como problema atuais que permeiam a inclusão: o que fazer em sala de aula? Que tipo de relação o TILSE deve ter? Ele pode e deve ensinar?

Muitos desses dilemas cotidianos se fazem presentes pela forma como se viu nascer a tal “identidade do intérprete” e com ela os fazeres necessários para uma atuação ética desejada e fomentada nos mais variados espaços que se discutiam sua efetiva participação.

Evidente que esse movimento cresce de forma ampla e generalizada, pois, com a necessidade de lutar pela presença e reconhecimento do ILS em âmbito geral, perdeu-se a especificidade que se tem no campo educacional (MARTINS, 2008). Hoje, reconhecida e regulamentada a profissão do intérprete de Libras pela Lei 12.319/10, e como o maior local de trabalho registrado destes profissionais é na área da educação, essa temática passou a ter importância, uma vez que a presença do TILSE na escola, de forma aleatória, minimiza os problemas de comunicação, mas não garante um sucesso escolar para o aluno. Há um longo caminho a ser percorrido ainda. Tal problemática, então, fez os pesquisadores questionar as intervenções necessárias em sala de aula, ou ainda, o perfil necessário desse especialista. Essas discussões vinham acontecendo antes mesmo da regulamentação da Libras e da profissão do intérprete, uma vez que este já atuava de forma voluntária, ou contratado por familiares, no caso da instituição de ensino (ROSA, 2003, 2005).

Sobre a atuação do intérprete, Quadros (2004, p. 28) destaca alguns princípios éticos e que ainda servem de base nas discussões atuais:

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

Quando se trata de espaço escolar, fica complicado atender a todos esses requisitos. Se tal proposta é complexa numa tradução generalista,⁶² quanto mais em um ambiente educacional que, ao estabelecer um contato diário, evidente que haverá estabelecida uma relação afetiva, impossibilitando uma imparcialidade na sinalização e um distanciamento para atingir tal neutralidade. Por conta disso, muitos profissionais viram-se numa situação em que se achavam “medianos”, desqualificando sua própria atuação. Isso por não conseguir desvincular-se do aluno, por interferir nos processos de ensino, uma vez que o ILSE conhece

⁶² Essa nomenclatura é usada para identificar a atuação de tradutores intérpretes de Libras em vários espaços sociais: conferências, palestras, consultas médicas, situações jurídicas, ambientes televisivos, entre outros locais em que se faça necessária a comunicação mediada entre um ouvinte sinalizante.

mais do aluno que o professor e percebe os percursos que facilitam a aprendizagem do aluno (BELÉM, 2010). Desse modo, percebe-se que criam estratégias visuais a parte, no decorrer da tradução e, muitas vezes, recorrem ao material do aluno ou ao apresentado pelo professor, anota no caderno, o que descaracterizaria a tradução tanto simultânea quanto consecutiva – ela ocorre de outro modo e em outro tempo, junto do aluno. Isso, e aqui é minha aposta, caracteriza uma posição ativa de um sujeito que se envolve com o processo de aprendizagem do outro e possibilita o que sente ser importante para impulsionar o aprender. É o que importa neste trabalho. Para pensar em propostas inclusivas, ou até mesmo repensar os caminhos dados, faz-se necessário olhar os fazeres possíveis dos ILSE em seus espaços de atuações cotidianos e adensar o que, em seus fazeres, promovem modos de relação com o aluno surdo numa posição mais ativa ou mais comunicativa – no sentido de traduzir sem interferir, mesmo que saibamos que a interferência já está dada desde sempre.

Retornando ao processo de formação do ILS, sabe-se que seu percurso guarda muito da prática e do pensamento de um fazer caritativo e religioso (ROSA, 2005; KOTAKI & LACERDA, 2011). Isso se dá pelo tipo de formação a que foram submetidos quanto ao aprendizado da língua de sinais, dando-se na maior parte em igrejas. Salienta-se que, mesmo com a regulamentação da Libras, prevista pelo decreto 5.626/05, que anuncia a importante presença deste profissional na educação e descreve a formação necessária para ser tradutor da Libras/Português ou Português/Libras, ainda há poucas pesquisas e documentos que relatam a história destes sujeitos e as atividades desenvolvidas por eles no campo da educação: sua função, dever e direito (LEITE, 2004, 2005; ROSA, 2005; SANTOS, 2006; LACERDA, 2009; GURGEL, 2010; BELÉM, 2010, entre outros).

O movimento a formação de intérpretes, os espaços de formação e as possibilidades de intervenção ganham hoje um lugar de *status* nas discussões e encontros formativos. Isso se deu pelos debates e críticas direcionados ao tipo de interpretação, nos modos de contratação, numa busca por um espaço e uma construção cada vez mais profissional para a categoria que se insere nos estudos da tradução (ROSA, 2005).

Contribuindo para o fortalecimento dessa luta, temos o surgimento da FEBRAPILS (Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais) que ocorreu em Brasília no dia 22 de agosto de 2008, na Câmara dos Deputados. O Estatuto da Federação foi homologado, votado e assinado por sete

Associações, sendo estas de TILS e Guias-Intérpretes (GI). O surgimento das associações, sem dúvida, remete a um fortalecimento das discussões e avanços na área da interpretação. Ainda nesse mesmo ano, em decorrência dessa luta, na cidade de Brasília aconteceu o Encontro Nacional de Associações de TILS e Guias-Intérpretes, um evento promovido pela Comissão Pró-Federação Nacional de Intérprete, que defendeu a aprovação do projeto de Lei 4673/04, que regulamenta a profissão de intérprete de Libras (GURGEL, 2010). “De acordo com esse projeto, os intérpretes deverão ser habilitados em curso superior em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e ter capacidade para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva” (GURGEL, 2010, p. 64). Trata-se de uma batalha política para a regulamentação da profissão. A criação da FEBRAPILS possibilita ainda a filiação dos TILS brasileiros à World Association of Sign Language Interpreters – WASLI, órgão internacional que representa TILS do mundo todo e que apoia a formação do profissional TILS e com ela colabora.

Dessa maneira, enquanto os TILS vão se organizando politicamente e percebendo a necessidade de uma formação específica, coexiste também certa falta de informação de muitos tradutores-intérpretes sobre os movimentos anunciados, e ainda, um desconhecimento daqueles que atuam com eles (surdos e ouvintes). Poderíamos apontar inúmeros exemplos de desconhecimentos sociais, todavia, penso, para o momento, em um exemplo que parece justo para a temática abordada: a quantidade exorbitante de professores que atuam com este profissional em sala de aula e sequer sabem que a sua interação com o intérprete é fundamental para o processo de ensino, bem como não sabem como estabelecer uma relação com esse profissional. Em muitos casos, vê-se relatado, principalmente no ensino superior, o desconhecimento de que haverá em sua sala um intérprete, o que gera total desconforto no primeiro encontro.

- Não tive formação nem informação de que teria um intérprete nas minhas aulas, isso me constrangeu um pouco, ou melhor, levei um baita susto. Não sei o que eles falam entre eles e não sei falar com o aluno surdo, foi isso que pensei no primeiro momento até me familiarizar mais com a situação. O que facilitou foi que a intérprete se apresentou para mim e disse que me ajudaria com o aluno. Lógico que isso deixa o professor meio perdido e inseguro. Será que o intérprete fiscaliza minha aula? Brincadeira. Mas evidente que a coordenação deveria avisar antes para nós professores sobre essa situação. **JM** – professor do ensino superior no curso de engenharia.

Na entrevista coletada, a situação anunciada é bem constatada e denunciada pelo educador, a falta de informação e de orientação sobre a presença de intérpretes em sua sala e quais as parcerias de trabalho seriam necessários para um primeiro passo mais harmônico de tal relação que se estabelece. O fato de a intérprete, como ele aponta, ter se apresentado favoreceu um pouco esse vínculo que deverá se estabelecer. Parece derivar desta situação o pensamento de que a atuação do intérprete se dá de forma espontânea, uma vez que seu trabalho é apenas coadjuvante do professor, portanto, não há trocas – nesta perspectiva –; há um fazer que é meramente instrumental: ser a voz do professor. Segundo Martins e Souza (2011), essa visão instrumental está bem presente no contexto inclusivo e é gerado pelo paradoxo que tal lugar confere a esses sujeitos, decorrentes do histórico caritativo em que se inscreve a presença de pessoas ouvintes nas comunidades surdas e suas ações no âmbito da tradução voluntária. Além disso, há uma visão que tais autoras criticam que cristalizam a figura do intérprete como a de um rádio: transmissor de informações.

Por um lado, a inclusão leva a elaboração de ações para facilitar o conteúdo curricular (Brasil, 1999) e criar estratégias didáticas para o aprendizado do aluno surdo – e esta estratégia não é um equipamento, mas um ser humano que passa a ser visto mais como uma tecnologia – a da interpretação – que o professor espera que seja “objetiva e fiel”. Por outro lado, não se leva em conta que o ILSE modifica o sistema relacional professor-aluno de modo importante [...] (MARTINS & SOUZA, 2011, p. 76).

Assim, pode-se considerar que há uma significativa desinformação sobre os limites e possibilidades de ação do TILSE e de sua influência, importante e inevitável, na aula e no aprendizado do aluno surdo. Não é incomum professores reticentes em relação à sua atuação em sala de aula – o que deveria ser visto como parceiro. Ocorre com alguma frequência o fato de professores, por exemplo, dirigirem-se aos TILSE fazendo perguntas, ou dizendo o que eles devem ou não fazer – na perspectiva assistencialista, do bom, do benevolente (por ser lindo o trabalho) e da pessoa paciente demonstrando atitudes que não concebem o TILS como profissional; pelo contrário, como uma pessoa dotada de bondade, de amor e de compaixão (SANTOS, 2006; LACERDA, 2009; GURGEL, 2010, KOTAKI & LACERDA, 2011, entre outros).

Recentemente, como resposta a batalha travada pelos intérpretes por reconhecimento e uma formação adequada, tivemos o regulamento da profissão de tradutores e

intérpretes através do decreto 12.319/2010. Essa iniciativa, de algum modo, legitima sua atuação e repercute em mudanças na contratação dessas pessoas, pela instituição, pelas famílias, por terceirizadas, entre outras, que vinham atuando com as mais variadas nomenclaturas, e de várias formas. Na maior parte dos casos, os profissionais (em relato nas entrevistas cedidas) registrados que atuam em sala de aula o são em cargos administrativos e não pedagógicos – e filiados a uma entidade que o contrata e repassa o pagamento, ou seja, não são funcionários da escola que atuam, em sua maioria, são registrados por associações de surdos ou por outras entidades como a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Como ficam, portanto, a formação e a constituição da profissão do TILSE? Evidente que, com a legislação atual, Lei 12. 319/2010, que regulamenta a profissão dos tradutores e intérpretes, temos mais elementos para requerer a sua presença na escola. Óbvio que essa conquista culmina em meio a tantas ações que respaldam o intérprete de Libras: os movimentos surdos, os movimentos da diferença. Porém, isoladamente, a lei não tem força política cotidiana; ou seja, política da ação (SOUZA, 2006). Sobre a constituição dos ILS, Santos (2006) faz uma análise e verifica que, em meio às tramas políticas que envolvem a surdez, emergem discussões sobre a atuação, formação e o fazer dos intérpretes de língua se sinais.

Os ILS se constituíram nas tramas dessas discussões e estão, atualmente, passando por um processo de redescobrimto das habilidades na forma como os ILS vêm se constituindo na atualidade, isto é, conhecedores da língua de sinais, das produções culturais dos surdos, das discussões dos Estudos Surdos, das preocupações com a formação, das representações que esses ILS fazem das pessoas surdas, olhados de maneira linguística e cultural. (SANTOS, 2006, p. 73).

Sobre a forma de contratação, no recorte a seguir, é possível vislumbrar diferentes possibilidades. Há tempos isso nem era viável, pois não se tinha em pauta a presença do intérprete em sala de aula. Evidente que a questão legal impulsionou formas de contratação, mesmo que não na função de intérprete, ou não em cargos docentes, uma vez que, o próprio grupo que pensa as questões da educação de surdos não tem claro se o intérprete educacional pode interferir no ensino dos alunos. E, com isso, que tipo de função teria em sala.

- 1) Em uma delas (*referindo-se as escolas que atua*)⁶³ sou contratada CLT como TILS, inclusive com a numeração nova da CBO (*classificação brasileira de ocupações*), porém é um contrato de funcionário administrativo, não docente. Na outra, tenho um contrato de professora interlocutora pelo Governo do Estado de SP. (INTÉRPRETE, JFS).
- 2) Atualmente sou terceirizada por uma Federação de Surdos. (INTÉRPRETE, GT)
- 3) Sou contratada como auxiliar de educação Jr. (INTÉRPRETE, VP).

Essas são algumas questões que precisam de atenção ainda neste tópico. Para pensar as práticas existentes em sala de aula há que se pensar o tipo de formação submetida a determinados grupos (no caso, os TILSE), os discursos que constituíram em saberes e, sem dúvida, são estes saberes circulantes que operam ações nas salas de aulas onde se colocam sujeitos para fazer a mediação tradutória de uma língua oral para a de sinais. O tipo de contratação revela a forma como se entende, em determinado contexto, a atuação do TILSE e os limites dela, portanto delinea um tipo de função, ao menos a esperada pelo contratante: em geral é feita na área administrativa e não na educacional, o que impede alguns posicionamentos de inserção do intérprete e o aparecimento de sua “voz” (opinião) sobre questões que se referem ao aluno que vem acompanhando diariamente, e que faria toda a diferença se “ouvido” (MARTINS, 2004; SANTOS, 2006; GURGEL, 2010). A história, tanto da educação de surdos, de modo geral, como a singular de cada sujeito que, de algum modo, o fez aproximar do grupo de surdos, se faz importante para a pesquisa. Isso porque se entende que as ações práticas do indivíduo resultam em redes de relações de saber e de poder, não se dando de forma isolada, mas por haver um conceito que a sustenta, discursos que fundamentam suas práticas.

Santos (2006) relata que a atuação do TILS era pouco reconhecida tempos atrás. Isso revela quão novo é a pesquisa e o reconhecimento da sua atuação profissional. Evidente que tal situação se caracteriza pelo desconhecimento da população sobre o *status* da língua de sinais. Se há um olhar sobre a surdez como deficiência, e não como diferença linguística, obviamente que a figura do intérprete não será vista como direito, mas como uma “ajuda”; ou, em alguns casos, nem se prevê tal ajuda ao acreditar que a leitura de lábios é feita naturalmente por surdos em situação de comunicação com ouvintes. Assim, há todos esses

⁶³ O que está dentro dos parênteses, em itálico, são intervenções minhas na entrevista cedida pelos sujeitos participantes.

componentes quando se marca o desconhecimento da profissão e da presença de TILS como direito da pessoa surda (SANTOS, 2006; GURGEL, 2010). Como ou quando se via pessoas traduzindo para surdos? Em situações familiares, filhos ouvintes que acompanhavam seus pais em locais onde a tradução se fazia necessário, ou quando amigos se dispunham a acompanhá-los. Já se destaca o caráter caritativo inscrito para tal ofício.

Se fizermos uma análise maior no Brasil, até o início da década de 1980, “o trabalho dos TILS normalmente era voluntário, realizado por caridade, por amizade e em geral não era discutido ou questionado” (GURGEL, 2010, p. 41). Para Souza & Rosa (2006) esse tipo de serviço e o modo de envolvimento dado entre os ouvintes que traduziam aos surdos “confere à prática tradutória um traço de assistencialismo ou de cumplicidade fraterna, o que circularmente acaba com o serviço do intérprete em um *locus* outro que não o profissional” (SOUZA & ROSA, 2006, p. 2). Esse modo de trabalho assistencial favoreceu, de algum modo, o não questionamento dos surdos em relação ao tipo de trabalho que lhes era e é oferecido. O fato de atrelá-lo a um possível “cuidado” ou ao “trabalho voluntário” coloca o surdo numa posição de “devedor” àquele que o “ajuda caritativamente”. Hoje, mesmo guardados os traços históricos assistenciais, com a participação social de surdos e ouvintes numa militância em relação à atuação de TILS, há uma exigência maior do tipo de trabalho tradutório. Algumas instituições de ensino têm pensado e proposto cursos voltados para a formação desses intérpretes, todavia a demanda é bem grande, e, muitos, no caso dos educacionais, têm se formado em serviço (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013), principalmente quando se afirma a educação de surdos pautada numa proposta visual, tema que não é debatido na formação geral da pedagogia. “Nessa direção, é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos”. (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013, p. 186).

As autoras (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013) ainda apontam que o intérprete tem ficado nesse lugar “desconfortável” porque novo e, ainda, sem formação prévia para adequar conteúdos de forma visual aos surdos. É evidente que as pesquisas realizadas pelas autoras revelam um universo de atuação do intérprete e de metodologias distintas, mas nota-se uma maior relação de atenção do aluno quando o intérprete educacional faz uso da Libras contextualizando espaço-visualmente o conteúdo na sinalização, para o apoio da tradução. “Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar

conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem”. (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013, p. 186). Nesse momento, a formação do TILSE é fundamental, na medida em que tais afirmações apontam para uma atuação parceira com professor, mas bem ativa no processo pedagógico em questão.

Retornando ao tema, esse trabalho de formação era delegado principalmente à FENEIS –, que dispõe de um Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS – DNIF, que se ocupa das questões pertinentes à atuação de intérpretes de Libras. Para esse órgão, o intérprete é visto como elo entre surdos e ouvintes, devendo ser neutro (segundo o código de ética que é mantido como princípio geral desta instituição), transparente e fiel no ato tradutório. “O intérprete é aquele que toma a posição de sinalizante ou de falante, transmitindo pensamentos, palavras, emoções do sinalizante, servindo de elo entre as duas modalidades de comunicação” (FENEIS, 2009). A formação oferecida pela FENEIS e por outras entidades contava sobremaneira com a experiência de contato dos ouvintes na comunidade, uma vez que a formação intensa se dava de forma empírica, conforme aponta Santos (2010). Os cursos posteriores, de extensão e livres foram mais marcados na área da educação (SANTOS, 2010). Desse feito, vemos surgir uma presença política maior dos intérpretes, que vão buscando formação e reconhecimento, uma vez que há sua entrada como profissional na escola e em outros espaços de atuação. Estes passam a questionar seus fazeres, buscando a profissionalização, muito marcada nos discursos da cientificidade da área, de uma neutralidade positivista que surge para consolidar, a princípio, pelo assistencialismo. A partir de 2004, temos as primeiras pesquisas sobre tradução e interpretação e os questionamentos pela formação de uma área para o intérprete que seja fora do campo da educação e se consolide nos Estudos da Tradução (LEITE, 2004; ROSA; 2005; SANTOS; 2006). Segundo Santos (2010), nas primeiras pesquisas na área da tradução e interpretação:

São problematizados conceitos como neutralidade e os conflitos enfrentados na prática de interpretação, assim como os papéis dos intérpretes que emergem de acordo com a forma com que estes se posicionam frente às questões de “neutralidade”. (SANTOS, 2010, p. 149).

Essa caracterização de neutralidade e de fluência da Libras para ser considerado intérprete, bem como o necessário reconhecimento por parte da comunidade surda, fez com que muitos desistissem de atuar como tradutor, uma vez que a aprovação por esse órgão, ou por uma comunidade surda, era obrigatória. Ainda, a noção de ética tradutória era outro ponto muito debatido e cobrado entre os intérpretes, reconhecidos pelas comunidades surdas, com formação em cursos de Libras pela FENEIS. Para Lacerda (2007), todavia,

a visão de que bom domínio de Libras e fluência são suficientes para atuar como intérprete precisará ser revista, já que atualmente... apenas o conhecimento em Libras [é avaliado] (o domínio do Português não é questionado, é dado como proficiente) e aspectos das técnicas de interpretação não são considerados. São lacunas importantes que precisam ser sanadas quando se pretende um nível profissional elevado capaz de um trabalho adequado de interpretação. (LACERDA, 2007, p. 12).

Com toda essa trama política e cultural anunciada, estão postos alguns elementos que permitem ou permitiram criar imagens representacionais sobre o que deve ser e como deve se fazer a interpretação em contexto de ensino: se como ajuda; se como profissão, mas numa busca de uma identidade para tal profissional, portanto, buscando neutralidade; transitando e transbordando para além do que é dito que deve ser feito. É evidente que, em todos os níveis, há uma inquietação sobre a ética, que acaba sendo uma questão mais moral – no sentido da valoração do certo e do errado, de forma normalizada, e gerida por determinado grupo – que um princípio de valor para si mesmo. Quero usar o conceito de ética que entendo ser apresentada por Foucault (2010) como um constante inquietar-se consigo mesmo, “princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de inquietude permanente” (FOUCAULT, 2010a, p. 9), mas um movimento que se dá no entre, na direção e na relação estabelecida com e para o outro. Esses são indícios deixados na obra “Hermenêutica do sujeito”. Seguindo a temática da construção das identidades (enquanto categoria de profissão), ou marcas singulares do ILS, tem-se:

A constituição profissional dos ILS é um dos elementos que compõem as múltiplas identidades dos mesmos. Conhecer pontos históricos que marcaram a trajetória profissional dos intérpretes de línguas orais, bem como dos ILS, 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. Processo esse marcado pela busca da identidade profissional defendida por muitos

ILS que estão à frente dos deslocamentos políticos desse grupo. (SANTOS, 2006, p. 42).

Para finalizar esse capítulo, descrevo um acontecimento que retoma muitas das questões já anunciadas e que servirá como mote para o capítulo III, no qual a posição-mestre, na perspectiva foucaultiana, será chave de leitura para entender as relações de ensino com a presença deste terceiro: o ILSE ou o TILSE. Segue então: uma professora, cujo nome será preservado, anunciando apenas a sua inicial, J., leciona em uma escola pública, no ensino fundamental da rede municipal de Campinas. J. comenta, olhando para a intérprete, em sua sala:

• Nossa, enquanto eu não souber Libras não serei professora deles. Não vejo a hora de aprender Libras para dar aula mesmo. Se você me interpreta não tem como eu me aproximar dos alunos que eram para ser meus. Não sei. O fato é que parece que a língua é um elemento importante para a aprendizagem e para a relação. Eles estabelecem um vínculo com você que não só sabendo a Libras. Fico presa na relação deles mediada por você.

Vale ressaltar que a professora J. atua com surdos há dois anos em um projeto de educação bilíngue dessa rede, portanto, sua fala é bem significativa, pois, para poder sentir-se professora dos alunos com quem tem muito contato, saber a língua de sinais, para ela, é fundamental. Não quero aprofundar a temática de dia a dia e desta especificidade, ou ainda, se é bom ou não ter intérprete, quero apenas marcar que nesta fala fica evidente a construção relacional que o intérprete estabelece com o aluno e os laços que se dão pela língua (SOUZA & CARDOSO, 2001; SOUZA, 2007a), o que favorece a análise da relação pedagógica que há estabelecida com a presença do ILSE. Assim diria que, há muito sentido nesta fala, uma vez que a concepção de ensino é a que toma a relação e o encontro como premissa para o aprender – que é sempre efeito de encontros (GALLO, 2008). Nessa via, o intérprete, de fato, é aquele que promoverá o encontro com o aluno, na mistura de seus corpos-enunciados: seu corpo-conhecimento, seu corpo-texto com o corpo-texto do aluno, o corpo-texto anunciado pelo professor que transversaliza o intérprete a anunciar o corpo-texto-traduzido-criado, entre outros encontros que com ele (TILSE) serão promovidos.

Com essas inquietações e com a posição teórica firmada de que o intérprete em contexto de ensino se faz na multiplicidade de discursos e cria em si modos de praticar a sua função, temos o que pode ser: 1) de forma a encaixar-se no quadrado da identidade do que se espera de um intérprete; 2) no fazer caritativo da atuação com surdos; 3) ou na mescla entre traduzir-interpretar-criar com o professor, consigo e com o aluno surdo... que damos continuidade ao estudo de modo a articular as narrativas dos sujeitos envolvidos em tal processo com as teorias estudadas. Estas retratam partes do pensamento da filosofia francesa contemporânea, cujo movimento revolucionário e singular é significativo para pensar a diferença.

Nesse sentido, o pensamento de Deleuze é emblemático para pensar a questão conceitual tratada, do sujeito como singularidade e do ensino como efeito de encontros, o qual, como Foucault, participa de um movimento que desconstrói as verdades dadas como existentes e recupera a historicidade inventiva dos acontecimentos e seus efeitos nas instituições e na vida das pessoas. E, para Deleuze (1992), há que se fazer o novo com os encontros que temos, pois, “como em pintura, é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para reproduzir [...]” (DELEUZE, 1992, p. 169). Desse lugar – neste hibridismo teórico-prático (entre-lugar) –, finalizo este capítulo, afirmando que, como na pintura, há que se buscar a diferença e o inventivo, assim, não dá para pensar numa interpretação, que é sempre algo “ao vivo” como “re-produção” ou “re-criação”: “[...] interpretar é se apoderar por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 26).

A interpretação é da ordem da criação de sentidos outros, tantos que podem fugir da ideia trazida pelo professor, ganhando novas formas, mesmo que faça convergência mais a frente. Portanto, se é assim, o que fazer na sala de aula quando se é intérprete educacional e não se domina o conteúdo? Criar como? Isso porque há muitos casos de intérpretes que atuam em área diferente da sua formação, e há uma imensidão de conteúdos a lidar diariamente. Quais estratégias podem ser buscadas para não manter a “imagem” do intérprete, ou seja, não aprisionar o corpo fluido do intérprete como instrumento, como um rádio em sala de aula, uma vez que quero afirmar a existência da “relação” e de seu corpo como parte que constitui essa relação, também, com o aluno e com o professor de ensino? Como não negar essa nova

configuração que a inclusão de surdos, com intérprete, que move tal pesquisa, mobiliza? (MARTINS & SOUZA, 2011; MARTINS, 2008; LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013). Uma das possibilidades, a escolhida para o momento, é de produzir uma escrita-texto (continuar a tessitura desta tese neste viés) que foque a **relação** que existe **entre surdos e intérprete educacional** e, com isso, os muitos caminhos do fazer-se **mestre**. Apostando na mestria que há nessa relação, que se faz pelo contato e pelo interesse do ensinar e do aprender, que os liga. Isso será proposto para olhar o quanto de mestria pode ou deve existir, para a produção criativa e ativa de uma diferença surda, na perspectiva inclusiva, fazendo operar a corporeidade do intérprete como sujeito também ativo e reativo ao contexto, às relações que se firmam, pervertendo a homogeneidade de se ensinar da mesma forma todos os alunos – um dos princípios da própria lógica da inclusão de corpos, o de ensinar tudo a todos, no mesmo espaço, e no mesmo tempo.

CAPÍTULO 3.

POSIÇÃO-MESTRE⁶⁴: APROFUNDAMENTO CONCEITUAL DA TEORIA FOUCAULTIANA (ENTRE) LAÇADAS PELAS NARRATIVAS DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS



ILUSTRAÇÃO 3

O olho se vê no princípio da visão. Isso quer dizer que o ato de visão, que permite ao olho apreender a si mesmo, só pode efetuar-se em outro ato de visão, aquele que se encontrou no olho do outro (FOUCAULT, 2010a, p. 65).⁶⁶

⁶⁴ Farei uso do conceito posição-mestre com a conexão por meio do hífen para marcar um posicionamento político, a saber, a de que a mestria se faz num continuum da posição e ainda, que tal lugar se faz num posicionamento político que diz respeito ao modo como cada intérprete entende o seu lugar de atuação educacional frente ao sujeito surdo. Estes espaços serão trazidos em três possibilidades nesta parte da tese. Aproveito para referir que o uso do hífen é trazido como proposta pela inquietante vertente apontada por Carvalho (2010) ao anunciar as diferentes escolhas de Foucault no uso da função autor e o da função-autor. Para ele o uso do hífen na função-autor em Foucault revela duas questões, 1) “uma posição diferente do sujeito nela envolvido [...]” (CARVALHO, 2010 p. 76), já que a função-autor é da ordem da instauração do novo; e 2) “[...] pela “multiplicidade de possibilidades de sua alocação” (CARVALHO, 2010, p. 77). Nesse sentido penso que a criação da função-educador é balizada pela função-autor e aqui, é a função-educador que baliza o aparecimento do conceito de posição-mestre, e nele está em jogo a presença do novo, do inaugural dentro da relação e a multiplicidade de possibilidades que a atuação do intérprete engendra.

⁶⁵ Imagem encontrada e copiada do link: <http://patialvesnaeducacao.blogspot.com.br/2011/02/curriculo-escolar.html>

⁶⁶ Faço uso desta epígrafe para marcar o ato relacional da constituição do saber sobre si; ato que passa pelo (s) outro (s). Todavia, ressalto que, na obra “Hermenêutica do sujeito”, Foucault faz uso da metáfora do olho, retirada dos diálogos de Platão, para mostrar como o cuidado de si, conceito estudado pelo autor, tem se esbarrado no conhecimento de si e, nesse caso, um conhecimento que só se dá pelo outro – metafísico – como o elemento divino. “É voltando-se para esse elemento assegurado no pensamento e no saber que a alma poderá ver-se” (FOUCAULT, 2010a, p. 65). O uso que quero fazer dessa metáfora, diferentemente, está ancorado na relação humana e nos encontros com o outro, seja numa relação mais livre ou mais autoritária, o olhar do outro (ação) nos constitui e nos move a tipos variados de (contra) ação, que se dá contextual e historicamente.

Falar de posição⁶⁷ é demarcar um espaço no tempo; em que se opera, ou se relaciona com o outro de determinada maneira, fazendo funcionar um jeito específico de exercício com o outro. Na ilustração 1, há uma crítica ao modo de relação docente que ainda se tem estabelecido na escola hierárquica, em que o professor conhece e tem muito a “passar” aos alunos, que devem “ouvir” e seguir os passos para ter êxito na avaliação. Oposto a isso, numa visão histórica e processual, temos estudos que defendem outra construção do processo do aprender. Nessa perspectiva, professores e alunos importam no evento, e este percurso só se dá porque ambos estão “andando” na labuta do conhecimento. Ou seja, o professor relaciona-se e faz parte do processo das experiências do aluno, marca-o e, desse modo, o aluno vê-se compreendido, aceito, isso porque o professor, chamado por mim de mestre, também erra e também (re) constrói o caminho diante de tantas escolhas possíveis – pensando até mesmo nos conteúdos e abordagens dadas e as escolhas feitas pelo mestre. “[...] porque o que está, definitivamente, em jogo é a possibilidade de que a experiência educativa seja uma experiência de liberdade [...]” (CONTRERAS, 2009, p. 93), uma experiência de construção coletiva. Pode-se acrescentar a marcação de Gallo (2012) quando, baseado em Deleuze, afirma que “nunca aprendemos *como*, mas sempre *com* alguém. (p. 4 – grifos do autor). Nessa ótica, essa experiência partilhada é pensada tanto para estudantes como para educadores, tendo “a possibilidade de abrir-se à experiência dos outros” (CONTRERAS, 2009, p. 93). Um ensino por meio das experiências, portanto, que se faz para a vida e não é dado, ou não está posto de

⁶⁷ Na matemática, a posição se refere a um espaço demarcado por um dado objeto em um determinado tempo, portanto, a um objeto que está sendo/existindo numa posição que só é validada na relação com outros elementos, entre eles, o tempo, a distância, a velocidade e o movimento. A definição matemática afirma: “Espaço é a posição (localização) de um objeto em certo instante (momento) em relação a um determinado referencial” (MAGALHÃES, 2013, sem paginação). Ainda sobre o conceito de posição na matemática, o autor afirma que “a posição de um corpo (P) pode ser definida através das coordenadas cartesianas (x, y, z) em um conjunto de eixos cartesianos XYZ. [...] Um corpo está em movimento em relação a um dado referencial, quando seu espaço (posição) varia em relação a este mesmo referencial; caso sua posição não varie, ele estará em repouso em relação a este referencial. Os conceitos de movimento e repouso são relativos, ou seja, dependem do referencial adotado” (MAGALHÃES, 2013, sem paginação). É pertinente o uso deste conceito para pensar o que seja a posição de um sujeito que só opera na relação que estabelece com outros elementos/sujeitos. Numa sala de aula, a posição intérprete se dará diante do modo de relação e de respostas corporais do aluno surdo, que é efeito dos outros alunos, do professor, ou seja, do cenário escolar que percorre as práticas e ações cotidianas. Em face dessas vertentes, há uma escolha ativa do sujeito intérprete nas relações que ele permitirá estabelecer; as parcerias que irá firmar na proposta de uma prática educativa, ou uma relação de transmissão, ou “voz” sinalizada do professor. O que ocorre é que de todo modo haverá uma implicação nas escolhas que o intérprete educacional fará. Estas estratégias menores de atuação e construção podem ser encontradas no artigo de LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. (2011), com o tema: “O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental”.

antemão; emprestando um conceito de Foucault (2010), um ensino-técnica, ou uma “*Tékhnē tou bíou*”, uma “arte da vida”; que nada mais é que um ensino que se atrela com e para a vida daquele que pratica o que aprendeu, e que guarda para si os ensinamentos, vendo neles uma função estética (FOUCAULT, 2010). É nesse lugar que quero pensar a posição mestre, como parte de encontros e percursos que operam na direção da preparação constante dos sujeitos envolvidos, não sendo uma transformação apenas de um, no caso, como é comum pensar, do aluno. Nesse sentido, sim, a educação e o ensino têm uma finalidade de/para a existência. E, desse modo, há um preparo; uma função que será exercida pelo mestre⁶⁸ e, sendo assim, o professor não concordará com tudo que o aluno propuser durante o percurso, mas levará em conta as motivações e encontros que o movem no ato da “andança com o aprender”. Há uma diferença do fazer do aluno e da ação do professor, embora ambos se coloquem no percurso ativo de encontros, tem uma diferença que se dá na ocupação do lugar de cada um desses sujeitos. O professor ocupa um lugar de emissor de pistas, signos, e o aluno vai se encontrando com tantas quantas pistas lhe derem sentido para o que chamamos de aprendizado. O professor tem a função diretamente ligada ao ensino; mas não com o controle da aprendizagem (GALLO, 2012).

Assim, mesmo na diferença de posição e na função do mestre como aquele que direciona, sabendo que o outro também se move e escolhe percursos, é possível ter a “escuta” do aluno, querer que sua “fala” faça parte da construção do caminho. Com a Ilustração 2, temos ainda uma representação docente diretiva, que parece não estabelecer a escuta do outro e, ao que aponta, não deixa o aluno participar da experiência, reconstruindo a si e também ao educador, afetando-o na medida em que aprende. Pode-se derivar que a imagem a seguir anuncia uma ordem fixa/direta e linear de discurso numa relação docente: daquele que ensina

⁶⁸ Faço a escolha da nomenclatura **mestre** não aleatoriamente, mas porque penso que pelas construções teóricas trazidas a relação de mestria tem maior potência e mobilidade na sua ação do que o “papel do professor”. O professor está engessado numa prescrição do que se espera, em sua atuação, o papel a ser desempenhado. A relação de mestria ousa atinar campos mais maleáveis que não enquadra o correto do fazer apostando no caráter relacional e o que este evento (a relação) pode operar na função daquele que se põe na deriva do ensinar. Embora não faça uma discussão aprofundada das diferenças do papel do professor e da relação mestre deixo aqui registro para adensamento e marco a distinção conceitual a qual venho pensando ao produzir o conceito de posição-mestre como algo da ordem da criação na conexão múltipla com o outro.

para aquele que aprende (PINTO, 1994; SEVERINO, 1992; REGO, 1995; CONTRERAS, 2009):⁶⁹



70

ILUSTRAÇÃO 4

É evidente que esse modo de condução, o da autoridade que não escuta e que conhece a verdade do ensino, como dito, ainda se faz presente nas instituições escolares, como resultado de uma produção de individualizações, ou seja, de pessoas assujeitadas e individualizadas por um tipo de poder que os serializa e regula-os, cada um numa massificação de sujeitos que aprendem as mesmas coisas e no mesmo lugar. É, sem dúvida, desse tipo de relação que Foucault (2010a, b, c) nos mostra e nos impulsiona a pensar para além destas relações. Ou seja, oferece bases para repensar o ensino em outras possibilidades de existências, perfazendo nova atuação de mestria, a qual ele anuncia a partir de *práticas estoicas e epicuristas no período helenístico-romano*. Foucault (2010a) não traz considerações

⁶⁹ Tais autores fazem uso do referencial teórico embasando-se em Vigotski (2001, 2007), entre outros autores que seguem a linha materialista-histórica (ARENDRT, 1996; ARNAUS, 2005). O que chama a atenção para a perspectiva, tendo como base as relações pedagógicas, é a concepção de **mediação** docente como constitutiva do processo de aprendizagem. A perspectiva filosófica, então, entende o desenvolvimento humano dependente da qualidade interativa e, portanto, em íntima relação de troca com o outro – para o desenvolvimento linguístico, de conhecimento, cultural e de visão de mundo. Nesse aspecto, a linguagem tem total importância no processo, bem como a ação do educador e dos colegas, naquilo que o aluno sabe e que potencialmente venha a saber – conceito bem adensado pelo autor e nomeado por zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Tal autor *não é foco de estudo* neste trabalho, todavia, partilho de leituras de autores que o tem como base, bem como a perspectiva da mediação no processo de aprendizagem e a relação do outro na construção da linguagem e da cultura de mundo muito me interessam, que, no meu ponto de vista, pode dialogar com a perspectiva assumida pelos autores franceses escolhidos, quando aponto que a pedagogia é *construída por sujeitos* e sua *relação interativa* se dá neste lugar de encontros. A perspectiva em Foucault não nega a historicidade dos sujeitos, assim como na perspectiva vigotiskiana, embora traga bases diferentes para pensar o enfrentamento do poder, e a análise desta relação, e até mesmo os modos de resistência. Todavia, assumo o risco de aproximar os autores lidos e que, para mim, podem servir de balanço e inquietação teórica para o problema posto, sobre o modo de relação pedagógica, e as possibilidades de novas invenções nesse processo com o outro. Farei uso de conceitos destes autores lidos, da perspectiva crítica-cultural, para dialogar com os estudos de mestria em Foucault (2010 a,b,c), o conceito de aprender por signos, e ainda, o de intercessor em Deleuze (1992, 2010) neste capítulo que discute a posição-mestre em construção.

⁷⁰ Imagem encontrada no link: <http://www.oocities.org/athens/pantheon/2990/filosof.html>

diretamente sobre a educação, mas aqui produzirei ressonâncias do seu pensamento, que muito me afetou, para *com* ele produzir saberes sobre o campo da educação, e mais especificamente para a de surdos, numa proposta em que a relação ética do professor, ou seja, de um para com o outro, na perspectiva da construção de uma ética de si é fundamental. Entende-se a ética de si como efeito de produção de singularidades no corpo do sujeito para além das questões normativas, um modo específico de relação do saber com o sujeito: o saber em si e para si e suas formas de ação. Parte, portanto, do constante repensar sobre os próprios atos e nisso estará intimamente ligado com o outro. Sobre a relação ética, e que aqui a relaciono com o professor, Foucault (2010a) a anuncia de modo “colado” à ação do parresiasta, portanto, tal ética se faz pela parresia, sendo aquele que se coloca no espaço de anunciar verdades francas esperando não a dependência do sujeito, ou a sua produção, mas a constituição do saber no sujeito por múltiplos modos de repercussão. A citação a seguir retrata o exposto:

É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro àquele a quem se endereçava que este então, interiorizando este discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode dispensar-se da relação com o outro. A verdade que na parresia passa de um ao outro sela, assegura, garante a autonomia do outro, daquele que recebeu a palavra relativamente a quem a pronunciou. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Portanto, diferente do ensino anunciado antes, nessa “visada”, temos um que se faz pela ética, que toma uma singularidade não individualizante (não na formação de indivíduos submetidos ao poder regulador) e formadora de iguais, mas um que opera para os múltiplos percursos singulares de vários si que se colocam na escola. Visa à construção de uma relação consigo que, no caso do aluno, vai perpassar o mestre, mas irá distanciar-se à medida que toma corpo, ou que o sujeito busca para si um lugar no saber. Para Potte-Bonneville (2006), em Foucault encontramos um ensino que exerce a autonomia na medida em que ele “reside na verdade do discurso feito pelo mestre” (p. 140), para que o aluno chegue numa “relação consigo na qual o mestre não tem mais lugar” (p. 141). Assim, não cabe um ensino decorado, no qual o mestre sempre saberá mais que o aluno e que deve manter tal hierarquia. Sobre isso e fazendo uma crítica à educação enciclopédica que tem o conhecimento da verdade como máxima, que quer apoderar-se do aluno por um conhecimento “verdadeiro” tirado de livros, mas não aplicado para a vida que indago nesta tese. A necessidade de tantos mestres que se coloquem no lugar daquele que ensina numa ética de si, para o outro e, sobretudo, com o

outro. Que se coloca no lugar de encontro com a diferença sem tentar domesticar os percursos singulares do saber. Carvalho (2008) lembra-nos das formas preponderantes que vigoram tipos de sujeição na educação, propondo com suas análises “revirar o fundo silencioso de nossa constituição” para pensar em possíveis formas de transformação e dessujeitamento (2008, p. 120). Para ele, a educação está marcada:

[...] sob o esteio de uma relação entre quem é capaz de ensinar e quem deve aprender. São pistas, como diria Foucault, presentes na trama e nos limites da formação da história ocidental. São confluências de experiências que, dentro de um infundo jogo de ligações, torções e distensões de forças, dominaram e ainda dominam o cenário histórico das práticas pedagógicas que balizam e cortam, quase que maciçamente, as possibilidades de aprendizagens. (CARVALHO, 2008, p. 120).

Reconhecer essas práticas de sujeitamento, individualização e totalização do Estado e do poder moderno importa na medida em que é “preciso promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposta durante séculos” (FOUCAULT, 2010c, p. 283). Faz-se necessário marcar que *o posicionamento*, ou seja, a maneira *ativa* de estar na relação, que está diretamente ligada com o outro, interfere os presentes e, assim, o modo como cada um lidará com o caminho, ou com as pontes, que serão produzidas – isso quer dizer que há influências e mobilização diante do tipo de relação firmada com o outro, no caso, o professor. Cada ação muda a cena. A posição, o espaço ocupado, está em função de seus elementos, sendo assim, numa sala (cena) em que, além do educador, há a figura de outro, que produz marcas no aprender, certamente, não será o mesmo de uma cena em que não se tenha esse terceiro elemento que emite com o professor outros e novos signos para o aprender de quem quer que os encontre – ressalta-se a presença do **TILSE**. O aluno surdo interfere no posicionamento do intérprete e, conseqüentemente, na posição demarcada na sala de aula (para além da posição corporal do intérprete, embora, até o aspecto da escolha física, da cadeira ou de estar em pé ao lado do aluno ou do professor, são questões que influenciam as relações de sala de aula e tais escolhas têm sobremaneira interferências e é dotado de saberes sobre sua atuação) pelo intérprete, a marca de estar ali e de fazer parte do processo, com certeza interfere na relação com o aluno surdo, professor e com os demais colegas – cada sala tem suas inúmeras cenas e (com) posições, essa anunciada é mais uma,

mas “uma configuração” que muito importa para este trabalho (KOTAKI & LACERDA, 2011; LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013).

- Eu sei o momento que devo deixar o aluno ir até o professor e fico esperando, observando, se o professor vai me chamar. Assim, acho que ajudo o professor a aprender a conversar um pouco com o aluno. Fico ao redor, sem que me vejam. (TILSE, SR).

Nesse trecho, há a evidência da produção e interferência do intérprete educacional na relação professor e aluno, e o percurso de aprendizagens em sala de aula fica bem demarcado. “Eu sei o momento que devo deixar o aluno”, esse enunciado marca a mestria do cuidado na relação. E esse é o ponto mais precioso que não pode ser apagado: há relações, há mestria no ensino com TILSE, e afirmo que a educação da sala de aula, do cotidiano, é a educação dos encontros. O outro, como possibilidade de ser fonte de encontros, tem função primordial nesse processo.

Anunciada esta discussão sobre o ensino e a atuação docente com e dos intérpretes, portanto em sala de aula inclusiva com alunos surdos, traçarei três momentos que dizem respeito ao modo de relação entre mestre e discípulo, a partir da perspectiva já trazida de Foucault (2010 a), afirmando que todo ensino requer um mestre que estabeleça um tipo de condução. Todavia, das três análises, é na terceira que se caracteriza, na leitura realizada, uma relação mais produtiva, ao menos na constituição subjetiva do outro em torno de uma ética do cuidado de si. É nesse lugar que aposto um tipo de mestria significativa para o estudo em questão. Portanto, a figura do mestre é imprescindível na instituição de ensino e na vida daquele que se coloca rumo ao aprender de modo constante. Uma educação/ensino que é *educere*, no sentido do mestre “estender a mão, fazer sair, **conduzir** para fora”, que afete o sujeito. (FOUCAULT, 2010a, 121 – grifo meu). “Com efeito, são esses os dois atos fundamentais do mestre: ele interroga, provoca uma palavra, isto é a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava” (RANCIÈRE, 2007, p. 51). A figura do mestre, o modo como é concebido e suas formas de atuação não são iguais nas três formas abordadas, ou seja, o tipo de relação de condução e o modo de entender o outro, o ensino e o conhecimento mudam. O fato é que sua presença – a do mestre –, seu corpo e seus enunciados serão efeitos para o processo de aprendizagem, será, portanto, fontes do aprender.

E é nessa esteira que afirmo que o TILSE, ao se fazer mestre, marca outro lugar para si e para a própria relação de inclusão.

Baseando em Deleuze (2010), o aprender é tomado como sinônimo de interpretação (aprender = interpretar) de signos que são emitidos por alguém e que se faz corpo-sentido quando há (cria-se) uma significação interpretada por quem o recebe. “Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos” (DELEUZE, 2010, p. 4). Portanto, existe uma cumplicidade nessa ação da dupla emissão-recepção de signos na construção do aprender: “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos” (DELEUZE, 2010, p. 21). Deriva-se que o mestre tem uma função importante, embora o sentido do dito seja corrompido, construído pelo discípulo, ele (mestre) é um “provedor” de signos-corpo-saberes. Se o aprender se dá através dos encontros corpóreos, como pode anular a presença-corpo de signos que são emitidos e escolhidos pelo intérprete? Um tipo de relação será estabelecido, e o aluno buscará em seu mestre aconchego; nas suas palavras, no seu olhar, nas duras correções, tal jogo será traçado pela linguagem, sendo construído o vínculo amoroso da relação docente (GALLO, 2011b). É nesse vínculo que o aluno pode estabelecer uma relação afetiva e de confiança. E, outra vez reitero, ainda que o TILSE, ou os discursos que tendem a afirmar uma suposta neutralidade e uma atuação passiva no sentido de “apenas” ser ponte e correção para uma suposta inclusão, e que estão imbuídos de relações de poder e de construções de verdades, tente negar o lugar de mestria, ou sua presença física, fazendo-o ser um transmissor de conteúdos, ainda assim, o TILSE estabelecerá um tipo de condução com e para o outro; um vínculo, porque estará cotidianamente servindo o aluno surdo de signos que são emitidos pelo seu corpo. O mestre ignorante de Rancière (2007) é um ótimo refúgio para nos dar pistas sobre a função do TILSE como mestre que ignora, por um lado, mas que é parte ativa do processo, e passa a ser fundamental no aprender.

Para finalizar essa discussão e, então, apresentar os três momentos de mestria, **1) o explicador do cuidado; 2) o revelador da verdade; 3) o emissor do cuidado**, abordo agora mais um último conceito-chave que servirá ainda de instrumento-ferramenta para a teoria de ensino proposta e que passa por essas ações de mestria: a relação com o outro e a condução no percurso construído, tendo como premissa a experiência; os encontros estabelecidos para o aprender que se dá por meio de signos emitidos pelo mestre e por muitos outros mundanos

com que nos deparamos; a ação-movimento que será agora descrita. Deleuze (1992), na obra *Conversações*, apresenta o conceito de movimento a partir de alguns autores, dentre eles, destaca Bergson ao falar da importância do movimento numa relação. É o *entre* que está em jogo nas relações e que promove ações diferenciadas nas multiplicidades que se singularizam. Portanto, anuncia o ser como multiplicidade e não uno, como efeito de lig (ações) múltiplas que se conectam e que não preexistem no tempo. É a duração (o tempo prolongamento) de recortes que se atualizam na imanência virtual que opera um “lugar” ao ser múltiplo (DELEUZE, 1992). Portanto, é a relação – mais uma vez destacada – e a interferência das multiplicidades que formam o múltiplo; que constitui uma singularidade; são os encontros marcados nos instantes-experiências que singularizam as ações e a vida (GALLO, 2011b). Nesse sentido, a presença do intérprete em sala terá, portanto, um modo de existência que será efeito da relação singular que tais sujeitos se permitem criar; e isso se dá na medida em que a imanência de vários virtuais se atualiza pelo encontro-instante de forças, e, assim, fazem operar o modo de existência pela experiência. Nesse sentido, a presença do aluno surdo e o tom orientado pelo professor serão significativos nesse entre estabelecido. Não há uma forma única de ser intérprete educacional, mas há efeitos de tais encontros. Não há, portanto, um “papel” pré-estabelecido do que venha a ser, mas há um modo de territorializá-lo e que é sempre re-territorializado em virtude das relações fincadas e permitidas, ou construídas entre os protagonistas que encenam as muitas salas de aulas.

O movimento do outro (surdo, professor) promove uma reação no corpo do intérprete. Como bem marcou Deleuze (1992), sobre a importância de intercessores para qualquer ato de criação, uso tal conceito fazendo a expansão para o campo que me interessa, para problematizar o mestre como intercessor que emite signos – se todo mestre emitirá signos, o que faz o intérprete senão ser agente ativo nessa transmissão? Assim, o TILSE pode ser intercessor para o aluno surdo e, desse mesmo modo, o professor de sala pode sê-lo⁷¹ para

⁷¹ O conceito de intercessor aparece novamente e é mais uma vez de extrema relevância apontar sua implicação para o pensamento nessa tese. Tal conceito ajuda a tematizar o processo relacional no encontro com o outro. O intercessor será entendido como algo ou alguém que movimenta o pensamento e que, ao desestabilizar o outro, coloca-o na ação do pensar, da produção. Pode ser um texto, um enunciado, uma imagem, uma pessoa, são potências para interlocução. Para Deleuze (1992), toda criação passa pela fabricação de intercessores que operem nessa lógica de movimentar o sujeito, de dialogar. “Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos”. (DELEUZE, 1992, p. 156). Portanto, para esta tese, escolhi vários intercessores que me ajudam na movimentação do pensar: o campo surdez, a problemática do intérprete educacional, a ação-função

o intérprete. O que está em jogo são as forças correlatas e coexistentes no encontro de corpos e que para nós opera pela linguagem que dura, que prolonga, que formula efeitos mil (DELEUZE, 1992). Assim, na relação cotidiana estabelecida pelo ensinar, há uma construção de espacialidades que produzem duração no ser professor (e suas funções) e no ser aluno. Essa relação entre mestre e aluno não existe a priori, mas se constrói, embora, para este trabalho, pelos encontros e leituras que em mim se atualizaram, há construída uma noção-verdade do que seja um bom território de mestria. Agora, então, perpassarei os modos de ser mestre e o modo como concebo a mestria ativa, criativa e que pode ser dissipadora na instauração de subjetividades dessujeitadas e que busca a diferença. Uma “relação” que se dá entre muitos, mas no encontro de corpo-língua, corpo-linguagem, corpo-signos e o intérprete educacional estando no entre-lugar de interpretar ações, de significar o explanado pelo outro, está como agente que lança signos que se moverão de múltiplas formas no corpo do aluno, mas há entre eles o encontro, e é disso que se trata a ação docente. A função-educador, conceito criado por Carvalho (2008, 2010), cabe como intercessora da produção conceitual sobre a posição-mestre, que se inscreve no território da multiplicidade móvel, num espaço durável que existe na relação com o outro. Portanto, a função-educador será analisada a partir do posicionamento, ação atualizada pelo ser, professor-intérprete, no encontro com algo (objeto) que o desestabilize, colocando-o em movimento, na ação de se fazer de um modo; de existir de certa maneira que repercute, de operar num modo funcional ativo, e não dá para esquecer que nesta, e em qualquer outra relação, estão postos jogos de força e relação de poder, efeitos de saber.

docente e a coletânea de autores que elegi para estabelecer a teoria. Se há escolha de intercessores, na fabricação do diálogo e do movimento, o aluno surdo pode escolher seus intercessores: pessoas, livros, objetos.

3.1. RELAÇÃO DE MESTRIA NO PERÍODO SOCRÁTICO-PLATÔNICO: ANÁLISE DA RELAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EDUCACIONAL

Fala meu caro Sócrates, eu te escuto...
Platão, Alcibíades 104E

De antemão, vemos anunciada na epígrafe uma relação de condução que se dá de modo hierárquico, de um para outro: um tem a dizer e o outro deve escutar de modo passivo aos ensinamentos, para só então, após aprendê-los, construir-se, (re) conhecer a verdade que lhe falta e que poderá ser anunciada pelo outro; que está na forma do desconhecimento. Para Rancière (2007), o mestre socrático apresenta ou representa um tipo de condução, desta anunciada, que tem a pretensão de levar o outro para o reconhecimento da verdade que, de algum modo, já estava presente. “Por suas interrogações Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão” (RANCIÈRE, 2007, p. 52). Nesse sentido, se estabelece uma prática de condução que é feita através de questionamentos, mas para os quais já se tem a resposta de antemão. O mestre não vai construir e aventurar-se com o aluno, as perguntas lançadas, retóricas, portanto, já dispõem de uma resposta correta. Este é o foco do modelo socrático de ensino que será tecido nesta parte, sobretudo, os modos de relação e neles os discursos de intérpretes que tendem a localizar no professor a “voz da verdade”, uma mestria explicativa – portanto sua função seria de transportar discursos numa neutralidade, uma vez que a comunicação deve ser precisa para o reconhecimento da verdade no conhecimento que o professor sabe e deve conduzir o aprendiz. Sendo assim, tal verdade deverá ser recebida de modo *explicativo pelo mestre*. É a explicação o caminho para o bom cuidado de si, reconhecimento da verdade para, quem sabe, governando a si, possa governar o outro: “[...] pois ao ensinar aos cidadãos a ocuparem-se de si mesmos (mais do que de seus bens) ensina-lhes também a ocuparem-se da própria cidade (mais do que de seus negócios materiais)” (FOUCAULT, 1997, p. 120). Um cuidado que se finaliza no governo ou cuidado que se deve ter com o outro. Um tipo de prática que visa uma relação não consigo mesmo, mas com um objetivo exterior.

Esse foi um dos modelos apresentado por Foucault (2010a) quando procurou identificar as formas de construção da subjetividade no ocidente, caracterizando tal processo a partir do encontro com o outro sendo fulcral para tal proposta. Fica notável a afirmação que, para a construção do conhecimento, ou seja, numa relação de ensino estabelecida, sempre teremos mestres de condução – sendo isso inevitável. Nesta mestria de modo socrática, há um saber que o aprendiz pode aprender e que lhe será útil se bem explicado ou conduzido; uma verdade que poderá ser assegurada, reconhecida. Esse modo de mestria, que se traduz numa maneira de conceber o ensino pelo reconhecimento da verdade, ainda é muito presente nas salas de aulas, nos dias atuais: um processo de aprendizagem que é guiado pelo professor e que será redescoberto pelo aluno. Há aparentemente um inatismo qualificado, o conhecimento está no aluno, que deverá reconhecê-lo em si. Todavia, como mencionado, o conhecimento só servirá para aquele que, bem cuidando de si, governará o outro: o cuidado de si como “imperativo proposto àqueles que querem governar os outros [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 69), não sendo estendido para todos, sendo privilégio de alguns.

Com efeito, parece-me que o que caracterizará o cuidado de si na tradição platônica e neoplatônica é, por um lado, que o cuidado de si encontra sua forma – forma esta, senão única, ao menos absolutamente soberana – e sua realização no conhecimento de si. Em segundo lugar, igualmente característico da corrente platônica e neoplatônica, será o fato de que esse conhecimento de si, como expressão maior e soberana do cuidado de si, dá acesso à verdade e a verdade em geral. Finalmente, em terceiro lugar, será característico da forma platônica e neoplatônica do cuidado de si, o fato de que o acesso à verdade permite, ao mesmo tempo, reconhecer o que pode haver de divino em si. Conhecer-se, conhecer o divino, reconhecer o divino em si mesmo, é fundamental, creio, na forma platônica e neoplatônica do cuidado de si (FOUCAULT, 2010a, p. 71).

Esse conhecimento elitizado, uma vez que não era para todos, torna-se restrito, portanto. “E a meta da prática de si é o EU. [...] Somente alguns são capazes de si, muito embora a prática seja um princípio dirigido a todos.” (FOUCAULT, 2010a, p. 114). E aponta que a rarefação por meio da exclusão de muitos se dava por duas razões: por pertencer a um grupo fechado, sendo este “fechamento” pela religião ou pela cultura, por questões de saber ou econômicas. (FOUCAULT, 2010a). Este dado me inquieta e tenho que dialogar, trazendo tais aportes para o tema que tanto tenho pesquisado. Fazendo a analogia para uma proposta de escola inclusiva que atende surdos, fica fácil derivar que o conhecimento não será para todos,

e os surdos terão menor possibilidade de desenvolver essa prática socrática, uma vez que o mestre (professor ouvinte) não lhe guiará, já que a língua usada entre eles são distintas. Se o mestre socrático conduz, provocando o aprendiz através do diálogo, como ele (professor) vai construir essa relação com o aluno surdo? Então coloquemos o personagem intérprete nesta jogada e pensemos numa prática socrática a partir da interpretação do professor. Seria, então, a relação estabelecida através do intérprete, sendo ele a voz de transmissão de sua condução? Ou será que opera uma forma de exclusão da diferença, uma vez que a surdez vista como “problema” não fará do surdo um bom governante, então, estar na sala sem mestre é não reconhecer a verdade, portanto, não formar um governante. E o intérprete traduz falas (nesta perspectiva bem instrumental) e não guia para o conhecimento, sendo a relação de mestria nesse modelo fulcral para o processo do re-aprender. São algumas questões que se levantam diante desse percurso argumentativo. Por ora a inclusão fica sob suspeita, uma vez que tal proposta política, de agrupamento das diferenças, faz com que o mestre saia do lugar de mestria ao colocar outro que, pela função destinada (traduzir sua fala), não consegue ocupar o lugar deste professor, ficando aberto um vazio do percurso socrático, explicativo, daquele que sabe e objetiva o caminho percorrido. Portanto, um paradoxo complexo que acaba sendo resolvido na medida em que há escapes, fugas, marginalização e criação da função, ou de outra função, que é colocada ao próprio intérprete educacional, uma vez que – saindo um pouco da questão socrática e trazendo a relacional do educador, na construção do sentido que se pretende em determinada aula, sabe-se que

o sentido do enunciado é construído na interação verbal, é atualizado no contato com os outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores, pois a compreensão é sempre um processo ativo. Ele procede de dois sentidos que se encontram, existindo, apenas, se na relação de um com o outro, como um elo numa cadeia de sentidos (LODI, 2004, p. 80).

Sem aprofundar nos conceitos de dialogia, enunciação, entre outros temas que tal citação traz, deriva-se dela que a interação com o outro é o elo para a significação do que se quer construir – podendo ser numa sala de aula. Sendo assim, a tarefa do TILSE de se colocar no entre lugar sem afetar os discursos fica comprometida de antemão. E, no modelo socrático daquele que explica e o faz por meio da construção de diálogos que se fazem por meio de perguntas, fica mais difícil ainda.

Desse modo, como fazer quando se tem numa sala dois explicadores, o professor e o intérprete educacional? Como é que se reconfigura essa atuação? Será que o intérprete ocupa o lugar socrático tirando a mestria do professor ouvinte? Será que haverá espaço, nessa perspectiva socrática, para a atuação de outro sujeito, ou o apagamento de suas inter-relações, a do intérprete, e desse modo o apagamento da diferença surda é um dos caminhos, como anunciado, uma vez que o professor é o mestre que sabe explicar e que pode, portanto, conduzir o aluno para a verdade que ele já porta? Se o professor não conhece a língua para tal enlace que mestria ele exerce no outro?

Essa problemática atual da interpretação em contexto de ensino, ou seja, da presença de alunos surdos nas muitas salas de aulas será balizada a partir dos estudos foucaultianos. O conceito central será do cuidado de si como possibilidade de uma ética e de um ensino outro. Para isso farei o percurso apontado por Foucault da reconfiguração filosófica do cuidado de si no ocidente, operando em torno do conhecimento; uma reconfiguração do cuidado priorizando o conhecimento. E, por fim, uma busca para a retomada do cuidado como meta para “o si” e não como meio para o governo do outro; ou para a salvação de forma ascética. Nesse sentido, uma retomada que visa à construção de uma ética de si. “Como se sabe, não é o ‘cuidado’, mas o ‘conhecimento de si’ (*gnôthi seautón*) que adquiriu importância na tradição historiográfica da filosofia” (MUCHAIL, 2011, p. 45 – grifos da autora), sobretudo a ocidental. A filosofia está sendo entendida como criadora de conceitos (DELEUZE & GUATTARI, 1992), ferramentas-potências que lançamos sobre o pensamento para produzir nossas problematizações no pensar a sociedade. Estuda as contingências e, assim, revela práticas de saberes e ações de verdades que circulam na sociedade. A filosofia, ou a atividade filosófica, faz parte da vida, uma vez que sua produção se dá a partir de encontros problemáticos imanentes na vida – é história, é construção e reconstrução de problematizações que nos encontram em dado momento de nossas vidas.

A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e se abaixam, mas o plano é a vaga única que os enrola e os desenrola. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 51) [...] Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 52).

Para este trabalho, as inúmeras salas de aulas com intérpretes analisadas a partir dos conceitos foucaultianos de mestria, como ferramentas filosóficas para as questões levantadas, serão planos de imanência para pensar a problemática da relação do ILS e suas recriações no espaço de sala de aula. Tomando três práticas possíveis de mestria, serão estabelecidos alguns paralelos delas com as práticas encontradas no cotidiano, afirmando que vão além do proposto pelo papel do intérprete e criam, fissuram funções de mestria ativa, que aparentemente são melhores para a relação com alunos surdos. Essa é a grande questão que tais relações de mestria podem nos ajudar.

Como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, enquanto objeto de um conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável? Como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos, foram organizados através de alguns esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos? (FOUCAULT, 1997, p. 109).

E é assim que a própria problematização do autor escolhido tem grande dimensão nesse trabalho, ao anunciar modos de existência e saberes que assujeitam e constituem modos de vida, que podem ser refeitos e tensionados. Foucault (2010a) descreveu na obra *A hermenêutica do sujeito* como ocorreu a inflexão no ocidente do conhecimento sobre o cuidado adotado pelos antigos, como prática de liberdade, isso no período helenístico. No ocidente, as técnicas que conduzem ao cuidado de si foram reconfiguradas pelo cartesianismo, pela valorização excessiva do conhecimento – que vem para iluminar o homem. É o conhecimento da verdade que prevalece na constituição do sujeito – verdades que são criadas em um momento da história, mas que parecem como verdades-essências. O autor ainda mencionou que não é a prevalência de um sujeito (autor), ou de uma data específica que se configura a inflexão anunciada, mas a prevalência do conhecimento, a valorização do “ser que conhece” sobre o cuidado de si, o qual ele discorre e vê presentificar-se nas filosofias antigas, helenísticas e romanas dos séculos I e II, decorrendo destas filosofias um outro modo de se firmar – não mais pelo cuidado para si, mas com a finalidade do reconhecimento da verdade. Sobre isso Muchail (2011) relata, ao analisar a obra de Foucault (2010a):

A expressão “momento cartesiano” aparece, diz ele ainda, “a título puramente convencional” e, empregada “com muitas aspas”, seu sentido remete àquele duplo papel de requalificar filosoficamente o “conhece-te a ti mesmo” e, em contrapartida, desqualificar o “cuidado de si”. (MUCHAIL, 2011, p. 61).

Portanto, o uso da expressão “momento cartesiano” será analisado como uma forma, ou uma qualificação sobre a condução, já que o foco, para este sub-tópico, é a análise da relação mestre-discípulo nesse período “socrático-platônico”. É um modo de apontar a forte marcação da construção de um **sujeito do conhecimento** (MUCHAIL, 2011). Um conhecimento que o sujeito traz, mas que desconhece em sua ignorância, e que deve tomar ciência, não para si como finalidade, ou ainda, como autoconstrução, mas para bem governar o outro (FOUCAULT, 2010a; GALLO, 2011a). Há um indicativo de governamentalidade⁷² presente na construção de subjetividades com foco no outro – no decorrer da obra de Foucault (2010a), há uma aposta na temática do governo de si, ainda na noção de governamentalidade, mas com intuito de estabelecer uma ética da existência, uma autofinalização diferente da anunciada na relação que será agora apresentada (GALLO, 2011a). Vê-se estabelecer uma relação entre sujeito-conhecimento-verdade. O conhecimento da verdade é o que dará autonomia para bem governar. Foucault (2010a) reconhece esse modo de procedimento e usa como alegoria para suas afirmações a relação entre Sócrates e Alcibíades. Assim, faço uso das análises foucaultianas para marcar como esse modelo é exercido na escola e como o TILSE tem se posicionado em face desta perspectiva – a da verdade fixada em um lugar, em alguém e que deve ser explicada, reconduzida ao outro. “Essa é a angústia que marca o ato tradutório e produz tensão no corpo do tradutor: ter que experimentar em si, a partir do dito alheio, a busca da fidelidade impossível”. (MARTINS & SOUZA, 2011, p. 72). Sobre a função do TILSE, trago um recorte de trechos das entrevistas coletadas que penso caber bem a essa análise:

⁷² Sobre a governamentalidade, Cubides (2006) afirma que Foucault promoveu duas formas de análises ou dois modos de percurso: “De uma parte, um projeto de análise do Estado que não recaia em mera justaposição dos níveis de poder micro e macro e na consequente antinomia conceitual uma analítica dos poderes e de uma teoria de soberania; de outra, as relações entre o governo do eu por si mesmo, e as modalidades mais amplas de governo, incluindo o governo político. Em ambos os casos, Foucault realiza a abordagem aceitando a multiplicidade de práticas como eventos distintos que podem ser organizados e compreendidos, em sua sucessão, desde suas genealogias”. (CUBIDES, 2006, p. 80).

➤ Função? Tornar a aula acessível a todos os que assistem, fazendo a interpretação da fala do professor para a língua de sinais e a oralização dos sinais para o Português. Isso eu encaro como função, **mas nosso trabalho efetivo ultrapassa isso**. (Intérprete Educacional, GT, 22 anos) – grifo do entrevistado.

Que tarefa difícil oferecer acessibilidade a alunos num sistema que não oferece possibilidades para a diferença se firmar como diferença. Tarefa complexa e anunciada quando afirma e o faz com marca “nosso trabalho efetivo ultrapassa isso”. Ultrapassa porque é inviável estar estável em um lugar de trabalho linguístico em que se pede todo o tempo uma interação, uma afetação na construção de sentidos que sempre é feito no encontro duro com o outro e suas diferenças (LODI, 2004).

Nessa lógica, a da neutralidade discursiva, daquele que transmite os dizeres do mestre, o tradutor/intérprete educacional vê-se impotente diante do aluno, uma vez que a transmissão da verdade só poderá ser bem realizada pelo mestre, o professor. E nada mais lógico que a atuação numa perspectiva-rádio-comunicativa: o intérprete atuará bem se transmitir a explicação do educador sem ruídos, já que o avaliado será exatamente o que foi explicado (MARTINS & SOUZA, 2011). Nesse processo, o controle da avaliação se dá pela verdade da explicação do educador. O que foi ensinado será cobrado e o acerto se dá se o aluno entendeu exatamente o professor anunciado. Triste modelo esperado quando se tem um aluno surdo e a língua que o professor ensina não é a que o aluno aprende, mas é por ela que sairá a avaliação. Há, portanto, algo esperado e que deverá ser testado se o discípulo tiver recebido o ensinamento da melhor forma, bem clara. A crítica recai ao intérprete nessa lógica como aquele que não atingiu a técnica tradutória suficiente: ou por mau uso da língua de sinais ou por desconhecimento do que foi anunciado pelo professor.

Sobre os conceitos discutidos de mestria, tem-se que a maiêutica socrática, ou o método socrático, tem como significado "dar a luz (Parto)", no aspecto intelectual, sendo uma procura da verdade no ser humano. Sócrates conduzia este parto em dois momentos: no primeiro, ele levava os seus discípulos a duvidar de seu próprio conhecimento a respeito de um determinado assunto; no segundo, Sócrates os levava a conceber, por si, uma nova ideia, uma opinião sobre o assunto em questão. A presença do condutor é fundamental no processo

da “iluminação” para o aluno. Por meio de questões simples, inseridas em um contexto determinado, a Maiêutica (o método aplicado) dá à luz ideias mais elaboradas. Assim, entende-se que ela se baseia na ideia de que o conhecimento é latente em todo ser humano, podendo ser encontrado pelas respostas às perguntas propostas de forma perspicaz. O mestre é aquele que sabe elaborar as perguntas e deixá-las atraentes para que o discípulo tenha o interesse em encontrar a chave que abre seu saber.

Foucault (2010a), ainda na discussão levantada sobre o modelo socrático-platônico, apresenta três tipos de mestria, presentes na relação de condução de Alcibíades por Sócrates. A primeira seria a do exemplo: “o outro é um modelo de comportamento, modelo transmitido e proposto ao mais jovem e indispensável à sua formação” (p. 115); o segundo se refere à mestria da competência, que é “[...] a simples transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, etc. aos mais jovens. (p.116); e prossegue finalizando com o terceiro tipo de mestria, que se refere à socrática propriamente dita, “[...] a mestria do embaraço e da descoberta, exercida através do diálogo” (p. 116). Nesse intento, nota-se que a relação é dual e que procede pela linguagem, deixando restrito o modo de inserção de surdos com intérprete que deve proceder no lugar daquele que emite o mesmo sinal direcionado pelo professor. Nessa relação socrática, é marcada uma falta que Foucault (2010 a) apresentou que, nesse período, “o cuidado de si se impunha em razão de falha da pedagogia; tratava-se ou de complementá-la ou de substituí-la; em todo caso, tratava-se de dar uma ‘formação’”. (FOUCAULT, 2010a, p. 446 – grifo do autor). Novamente reforça a formação dual do mestre para o discípulo. Uma vez que essa relação se estabelece pelo encontro a dois, o terceiro, intérprete, deve sumir, sendo ferramenta de transmissão. O paradoxo dos saberes entre professores e intérpretes é anunciado por Rosa (2005), quando argumenta que a posição do intérprete em face do saber do aluno é tamanha que há influências de sua presença na aprendizagem. Sobre essa questão, menciona a transição de lugares: “se mantém somente como intérprete e não ocupa o lugar do professor que ‘sabe’ – mas transforma o que ele (intérprete) ‘sabe’ em pistas para ofertar ao aluno surdo o que supostamente acredita que o aluno não sabe e deseja aprender”. (ROSA, 2005, p. 178 – grifo da autora). Portanto, há uma discussão levantada que é a seguinte, o que fazer: ficar na posição do ser intérprete ou entrar no espaço que seria do docente, o da condução de um saber. Espaço marcado e caro para o docente nessa perspectiva socrática, em que o professor tem um saber importante e uma

técnica que conhece e que por ela levará o aluno ao reconhecimento do seu saber. Portanto, não é qualquer um que poderia ocupar o espaço do encontro com o outro.

Rancière (2007) faz uma crítica diferente da apresentada e que se refere ao estilo metodológico socrático, uma vez que, para ele, tal percurso não precisa ser realizado por um mestre muito habilidoso – conduzir alguém pelo conhecido não é tarefa tão difícil quanto fazê-lo naquilo que se ignora. Afirma dizendo que esse mestre “[...] interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si próprio, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho desta inteligência se faz com atenção” (RANCIÈRE, 2007, p. 51). Portanto, continua sua afirmação, dizendo que “há um Sócrates adormecido em cada explicador”. (RANCIÈRE, 2007, p. 51). A correlação ao mestre no período socrático-platônico como explicador, que conduz por meio de questionamentos, mas que leva o aluno a um lugar, que já tem de antemão a resposta esperada. Então o caminho não será construído pelo discípulo, será testado, será implementado, uma vez que ele já estava lá. A mensagem que foi emitida de forma clara deverá ser recebida, e a avaliação será feita pelo retorno que comprovará a boa “interpretação” do aluno.

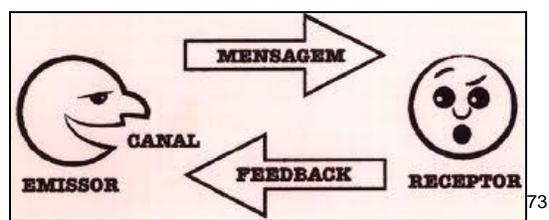


ILUSTRAÇÃO 5 – Teoria da Comunicação

Pela Ilustração 5, pode-se perceber um modo específico de relação apostada onde há um canal, o professor, o livro didático; e, deste canal, há mensagens que serão transmitidas,

⁷³ Essa é a visão proposta na teoria da comunicação. A imagem revela certa ilusão de neutralidade discursiva, como se o que for falado pelo emissor é recebido de forma direta, com a mesma intencionalidade do que foi transmitido. Acredito que essa visão é bem marcada nessa perspectiva anunciada de mestria no período socrático-platônico, onde a relação de condução deve ser explicativa. Aqui cabe a crítica ao intérprete ativo, uma vez que o esperado de sua ação é ser meramente transporte de informação com o menor ruído possível.

A ilustração foi retirada do site:

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.ceismael.com.br/download/apostila/figura/emirssor-receptor.png&imgrefurl=http://www.ceismael.com.br/download/apostila/apostdir.htm&h=234&w=577&sz=222&tbnid=H_03oqXgv9EzbM:&tbnh=52&tbnw=128&prev=/search%3Fq%3Demissor%2Breceptor%26tbm%3Dsch%26tbo%3Du&zoom=1&q=emissor+receptor&usq=_wAUYmp1hSt0otVx5QMV0swuAQ4U=&docid=2MXZzi5aqHyGLM&hl=pt-BR&sa=X&ei=_axIUZWkPIb48wTF1YGQCQ&ved=0CD0Q9QEwBA&dur=163

de forma que o receptor, se tudo estiver de acordo (sua atenção, sua postura, seu interesse), não haverá ruído, e a informação será assim processada. Portanto, em que medida esta configuração dificulta a presença do TILSE? Ou em que medida afirmar que o TILSE como um agente de intermediação na sala de aula não instrumentaliza o sujeito do intérprete, anulando de modo drástico sua presença em sala? Tantas salas de aulas, e muitos fazeres. Os discursos mostram modos históricos de entender o outro e, nesse caso, seu ensino. Assim como o modo com que se atribui valor para o outro, o surdo pode estar fora dessa lógica da comunicação sem ruídos, mas é avaliado dentro da premissa que ela propõe. E ainda questionam o que levam ao fracasso escolar de alunos surdos, mesmo com TILSE em sala. A culpabilização do corpo surdo que não aprende, ou da falta de formação dos intérpretes, que camuflam problemáticas maiores, como a não construção de uma política linguística para surdos, a não adequação da escola e a não convocação da parceria de TILSE como sujeitos que atuam e transformam a cena da escola. E tudo isso fica ainda embaraçado como se fosse apenas confusão de papéis, quando se sabe que a questão é de ordem genealógica. Sobre a confusão dos papéis, sabe-se ser algo que é implantado pela própria inclusão: ensinar *versus* traduzir; incluir *versus* excluir. (LACERDA, 2000, 2002, 2009; LACERDA & POLETI, 2004; LEITE, 2005; ROSA, 2005; MARTINS, 2006, LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013, entre outros).

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação ao tópico abordado com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em sala ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. (QUADROS, 2004, p. 60).

Na lógica do professor que sabe, como único provedor de encontros, esta relação estabelecida entre surdo e intérprete é algo que foge às regras do bom modelo que enquadra cada um em seu papel fixo e prescritivo; todavia, na lógica da educação como encontro com outros, tantos outros possíveis, essa relação ocorre de forma clara e tranquila, já que o intérprete é mais um que se põe no lugar de emitir signos do aprender, sendo a educação da ordem de encontros, de relações, como apagar a presença desse sujeito que está na sala de aula, diariamente, com o aluno surdo? Apagar é simplesmente entrar na lógica da

homogeneização escolar, de uma sala em que todos aprendem da mesma forma, ao mesmo tempo, e do mesmo modo – pela boa narrativa do professor explicador. Alunos aprendem assim? Aprendem de todos os modos, mas os que resistem? Por que lhes privar de outros caminhos?

Para finalizar estes pontos levantados de uma mestria no modelo do cuidado de si do período Socrático-Platônico, trago a narrativa a seguir como mais um ponto importante a ser destacado.

➤ (Sobre a relação com alunos surdos): [...] é preciso ter **cuidado** com o excesso de amizade dentro e fora da escola, costumo dizer que o aluno não é seu amigo e que a relação TILSE/aluno surdo deve ser apenas profissional. **Intérprete educacional, JÁ, 32 anos.**

O cuidado aparece, mas com uma forma, ou melhor, com um peso moral; um cuidado que mobiliza o tipo de comportamento relacional do sujeito em face do outro e que revela a preocupação com a formação de uma categoria funcional: do intérprete como profissional – seus afazeres, os limites e possibilidades da própria atuação. Isto revela a história da própria constituição do trabalho do intérprete marcada pelo assistencialismo e que será discutida no tópico a seguir. Há uma pressão forte pelo posicionamento profissional que é legítimo pelo momento vivido, pelas tensões da nova categoria, e pelas mudanças legais que vemos presentificar-se sobre a própria profissão. Todavia, para o ensino e na perspectiva da mestria ativa de um cuidado de si para a vida, que será discutida no tópico 3 deste capítulo, a amizade é fundamental, como parte de uma relação que se constrói no encontro com o outro, na confiança. Uma amizade potência... amizade para o ensino... laços e encontros afetivos. Uma relação que será discutida e que pensa para além do enquadramento funcional ou da “normatização dos afazeres da categoria”, que tenha como ponto fulcral a relação cotidiana estabelecida entre intérpretes e surdos, na luta pela sobrevivência da diferença surda dentro do espaço inclusivo.

3.2. O MESTRE DA CONDUÇÃO: ANÁLISES DA RELAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL PERMEADA POR UM DISCURSO ASSISTENCIALISTA E RELIGIOSO

De todo modo, porém, creio que essa renúncia a si é um dos eixos fundamentais do ascetismo cristão. (FOUCAULT, 2010a, p. 224).



ILUSTRAÇÃO 6: Invisibilidade do Intérprete de Língua de Sinais⁷⁴

➤ É preciso usar brincos pequenos, ser discreto, fazer maquiagem bem leve e imperceptível, mas devendo estar bonita. Bem apresentável. Tem que ver, se for no caso de ser homem, o intérprete, se ele pode usar barba e bigode, porque tem que estar com uma boa imagem, e ao mesmo tempo não chamar muita atenção para si. O surdo tem que ver a tradução sem ver muito o intérprete. Intérprete Educacional, S.N., 28 anos.

Nesta parte do capítulo, dedico-me na análise das práticas de ensino com TILSE, ainda sob os estudos empreendidos na obra *A hermenêutica do sujeito*, numa visão em que Foucault (2010 a) apresentou ser a *mestria* um ensinamento, um direcionamento de um, que supõe saber algo para com o outro que, por sua vez, supõe precisar ser “guiado”. Portanto, modos de condução do outro, aprendiz/discípulo, que pode ser feito de formas distintas: e, como já mencionado, Foucault (2010a) mostrou três formas distintas da relação

⁷⁴ Esta imagem é para destacar a posição do TILS que vive à sombra, que não pode, ou não precisa ser visto na íntegra, trazer à tona a questão tão discutida sobre a invisibilidade da profissão (ROSA, 2005), ou seja, o apagamento que tentam produzir no corpo do sujeito ouvinte que deve ser um mero transmissor da palavra do outro (MARTINS, 2008; MARTINS & SOUZA, 2011) e tais práticas e discursos têm sua gênese na relação formativa dos intérpretes dentro do espaço religioso (ASSIS SILVA, 2012).

direcionamento/condução/cuidado; ou seja, modos de cuidar do outro, seja para a reconhecimento da verdade e governo de outrem, seja ainda para conhecer a verdade transcendental numa relação de controle e renúncia, ou conversão, na perspectiva da mudança, ou ainda uma conversão que tem como objetivo o aprendizado com o mestre do cuidado de si na conversão para si mesmo, buscando desta experiência uma relação com a verdade que não estava anteriormente no sujeito, nem revelada pelo mestre, mas que se constrói nos “achados” do percurso. Analisada assim, a condução não será de mesmo modo, e em cada uma a relação entre discípulo e mestre é criada no ato que estabelece um “contrato social” entre os dois. De qualquer modo, há uma premissa que parece fixar-se nos três modos demonstrados pelo autor: a presença do mestre é necessária sempre, seja quem for o mestre, algo ou alguém ocupará este lugar; o discípulo terá que firmar um vínculo, ou um encontro com o mestre e estabelecerá uma relação de confiança para permitir-lhe a condução (FOUCAULT, 2010a).

O cuidado que deve ser alertado é que facilmente podemos deduzir, e como bem fez a pedagogia ao atrelar ensino-aprendizagem como algo da mesma ordem, é que “só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine” (GALLO, 2012, p. 2); e, com isso, atribuir que só o vínculo, estabelecido com o educador, garante o controle da aprendizagem, assim, o controle da avaliação, quando o que está em jogo não é o como o mestre ensina, fazendo da aprendizagem cópia ou modelo do que foi ensinado, algo bem presente na *perspectiva platônica* de ensino, mas sim as estratégias de aprendizagem singulares que o aluno faz *com* o mestre (GALLO, 2012). Retomando a discussão, o modo de relação, aqui trabalhado, pode se dar por pelo menos três tipos distintos que são os apresentados neste capítulo, todavia, Foucault (2012a) aposta na necessidade *do encontro* com o outro quando se estabelece uma ação docente e, dessa relação, haverá, como dito, tipos e estratégias de condução, com objetivos distintos entre si. Por assim ser, na visão *ascética religiosa*, entendendo ascese,⁷⁵ nesta ótica, como exercícios e práticas na busca de uma moral religiosa, para este estudo, tomo a relação mestre-discípulo com um movimento específico e direcionamentos estratégicos para o tipo de condução que se quer firmar. O cristianismo ocidental, modelo estendido para várias instâncias sociais, será perpassado por uma relação de condução que tem por objetivo o controle de corpos individuais por meio da revelação da

⁷⁵ Destaco que a prática ascética não é apenas religiosa, porém é sobre a ascese religiosa, enquanto exercícios que tem como busca a purificação, que trato neste espaço do texto.

verdade. Esse direcionamento gera uma dependência e uma necessidade de ser sempre dirigido, um tipo de subjetividade que se instaura no ocidente (CARVALHO & GALLO, 2010): “a necessidade de ser dirigido não é simplesmente uma necessidade ocasional ou para casos mais graves. Toda pessoa que quer, na vida, conduzir-se como convém tem necessidade de um diretor” (FOUCAULT, 2010, p. 483). É esse diretor que fará a mediação, ou será alguém que atuará num momento da vida, em um “entremeio” e que Foucault (2010a) chama a atenção. Esse diretor, que pode estabelecer relações diversas com o outro e seu cuidado, aparece no decorrer das práticas de si ou, como o autor nomeia, no cuidado de si. Esse estudo se faz a partir de uma releitura da ascese helenística e estoíca, sendo associada de outros modos pelo cristianismo sob a forma da **renúncia** dos prazeres, ou uma renúncia de si, na busca de uma verdade transcendental: uma renúncia de si, para uma associação de novas práticas mediadas por uma moral que rege o modo correto de ser, de condução, para com a vida governada por saberes impostos por um ou vários outros. Uma rede de saber sobre a vida (FOUCAULT, 2010a; CARVALHO & GALLO, 2010).

Modo de subjetivação é o que vemos emergir, efeito de condução, e de uma condução que direciona e molda o percurso, bem presente na modernidade ocidental. De algum modo, tal renúncia de si provoca o apagamento da singularidade desse si, tal qual a imagem que trouxe na epígrafe deste sub-tópico, que discute a “vontade” e “necessidade” do apagamento do corpo do TILS e do TILSE quando “funciona” como agente de transmissão de enunciados de outrem – um corpo que moralmente não pode aparecer, não pode seduzir, deve ser anulado para não fazer emergir sua vontade de direcionamento nos discursos, já que a revelação da verdade não está em si, será apenas transmitida por suas mãos que podem capturar e devem revelá-las na integridade da mensagem apresentada. Há algo de comum com o tópico 1 deste capítulo, a objetivação da presença do intérprete e sua transformação como instrumento de discursos. Apagam-se os encontros possíveis e inesperados que o próprio intérprete terá com aquele que fala, e quem ele traduz, bem como com o outro que está à espera do texto traduzido. Em sala de aula, esses efeitos são maiores, já que a relação se faz de modo mais intenso, contínuo, o que promoverá, pode ser que sim, mais encontros. Por que apagar o corpo do intérprete de modo tão intenso? Por que anular as várias criações que ele produz no discurso? Será que não é uma prática social na atualidade a objetivação do sujeito?

A coisificação das pessoas e a humanização dos objetos. Inquietações que me irrompem neste momento (MARTINS, 2008; BELÉM, 2010; MARTINS & SOUZA, 2011).

Retornando ao conceito de condução empreendido no ocidente, sobre o modo de relação efetivado nas práticas sociais, seria, portanto, um ofício de “direção de conduta”, destinado a um mestre revelador, que é convocado a assumir um lugar vocacional, e que por ser este lugar “ocupado”, que se assume a partir de uma escolha, ou de um chamado, o mestre sabe a verdade que “salva” o outro, porque tem consigo o caminho divino. Fazendo uma analogia na educação, o mestre sabe o que tira o aluno da sua própria perdição. Novamente, quero trazer que Foucault (2010a), no decorrer da obra, apresenta diferenças entre as práticas platônicas de conversão de si – ao anunciar o cuidado de si, reutilizado, e que pode ser visto como uma possibilidade de uso por uma reapropriação mais ética pela retomada das práticas antigas – do modo que essa prática se configura e apresenta-se no período cristão (nomeado como *metanóia*⁷⁶ cristã). Estes dois momentos, para o autor, se diferenciam ainda da conversão para si como exercício no período entre os Helenistas e Romanos – mais investido pelo autor (FOUCAULT, 2010a). Trazendo à tona a questão da conversão, mote para pensar os discursos que respingam nas práticas de intérpretes educacionais, e não menos, na escola, a conversão (a mudança do percurso) no platonismo prescinde da presença do mestre, como apresentado na primeira parte deste trabalho – um olhar para si em busca da recongnição, já que o humano tem, na sua alma, as ideias de verdade esquecidas e, “ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se ‘recordando’ daquilo que já sabia” (GALLO, 2012, p. 1). Assim como no momento socrático-platônico, nas demais formas relacionais, há a necessária presença e posicionamento de um mestre que emerge das relações que se firmam cotidianamente. Portanto, veremos como Foucault (2010a) apontou nas demais relações que tomo a liberdade de anunciar como sendo relações de ensino, a prática de si que visa à conversão, em especial, nesta parte, no cristianismo – no ascetismo religioso: “Doravante, a prática de si integra-se, mistura-se, entrelaça-se, com toda uma rede de relações sociais diversas [...]” (FOUCAULT,

⁷⁶ Termo usado em alguns textos gregos que “remetem a ideia de mudança de opinião” (FOUCAULT, 2010a, p. 193). Mudar o próprio pensamento, mudar as ideias. Remete ao processo de conversão enquanto mudança de práticas. No cristianismo, a conversão refere-se à renúncia de si na busca da verdade transcendental que direciona e conduz à verdade. No período helenístico, há uma retomada no tema conversão, mas, na concepção de retorno a si, de um conjunto de ascese (práticas) que remetem a um cuidado de si revelador de uma ética, no sentido de uma experimentação, renúncia, autocuidado, considerando o sujeito que se faz em determinada prática.

2010a, p. 185) [...] estas redes são agenciadas de forma “dialeticamente amorosa entre o mestre e o discípulo”. (FOUCAULT, 2010a, p. 185).

Essa “boa relação” é analisada primeiramente entre Sócrates e Alcibíades, e nela o discípulo faz uma conversão para si, para reconhecer suas ignorâncias e aprender a ser um bom governante para a cidade. Conhece-te a ti mesmo é o preceito derivado do cuidado de si. O movimento do conhecimento que ilumina o homem. A presença da razão parece ser algo fundamental nesse período. Portanto, uma conversão com uma finalidade exterior a “si mesmo” e que deve ser feita em um período determinado da vida, e só é obtido por certas pessoas – não se estende a todos nem deve ser exercício por toda a vida. A pedagogia apresenta-se como momento fulcral desse cuidado, no período em que, na adolescência, o discípulo precisa de alguém que o conduza (FOUCAULT, 2010a). No cristianismo, essa conversão parece mais democrática, em sua forma, ou em sua expansão; todos podem e devem “cuidar de si”, controlando suas paixões, conhecendo a verdade que pode modificar sua história; destaca-se o controle e a luta interna empreendidos pelo sujeito, nesta vida em que está buscando o prazer em outro lugar (fora da vida em que vive). Já na última análise, no período em que Foucault afirma ser um momento de “ouro” para o cuidado de si, nos helenistas e romanos, a prática de si se estende a todos, em toda a vida, e é a vida terrena que deve ser motivo de ocupação do sujeito – portanto, aparece a questão da ética e não de uma moral coletiva. Um retorno a si mesmo, de suas ações consigo e que terá efeitos no outro.⁷⁷ Portanto, após a idade antiga, momento em que o cuidado de si tem esse movimento para a vida toda e para a vida em sua materialidade, tivemos uma retomada do conceito do cuidado pelo platonismo de modo a adotar o conhecimento como premissa e, no meio desse movimento, mas que tem uma forte influência, imperou a concepção cristã de cuidado, na conversão de si como mudança de si, sob os desígnios da verdade colocada pelo mestre/pastor – aquele que cuida. Cabe apresentar as retomadas e as mudanças práticas em cada momento. A forma como o cuidado se configurou ao longo dos tempos, esse foi o empreendimento de Foucault ao *interpretar as possibilidades de subjetivação do sujeito no ocidente* e suas formas de cuidado.

⁷⁷ Esse tema será mais discutido na parte 3.3 deste capítulo. Aqui aparece como pano de fundo de explicação para o movimento dos três modos distintos de conversão apontados por Michel Foucault (2010a).

Trata-se, antes, de uma espécie de esquema prático que, de resto, tem sua construção rigorosa, mas que não teria dado lugar a alguma coisa como o “conceito” ou noção de conversão. Em todo caso, se hoje gostaria de me deter um pouco nessa noção de conversão, de retorno de si, de volta a si mesmo, é evidentemente porque, dentre as tecnologias do eu que o Ocidente conheceu, essa é certamente uma das mais importantes. E quando digo que é uma das mais importantes, penso, é claro, em sua importância no cristianismo. (FOUCAULT, 2010 a, p. 187).

Se na primeira parte apresentamos uma perspectiva salvacionista por meio da saída da ignorância, aqui há uma similaridade, a busca pelo caminho da verdade, todavia essa verdade não está no sujeito que precisa reconhecer o conhecimento em si, mas está fora, o outro tem a autoridade de ensinar a verdade porque, transcendentalmente, foi nomeado para tal função. “O ascetismo cristão, tal como a filosofia antiga, se coloca sob o signo do cuidado de si e faz da obrigação de ter de se conhecer um dos elementos dessa preocupação essencial” (FOUCAULT, 1997, p. 120). Essa essência verdadeira que se coloca na igreja estende-se a variadas instituições, dentre elas, e a que nos importa agora, a escola. Os saberes, as práticas e as estratégias de condução que perpassam as instituições religiosas são formas que não se prendem em um espaço único, mas condiz a modos de direcionamento e de subjetivação em que se configura determinado período histórico. Sendo assim, passa a ter uma relação direta com a formação de educadores ou com uma educação que pensa ter em si a salvação da humanidade, uma educação que reflete um modo missionário de ensino e que toma forma desde a relação de ensino aplicada na pastoral – o bom caminho que se chega pelo conhecimento, pela palavra, pela direção. Passa, desse modo, por um discurso da renúncia de si, uma conversão de si por meio da renúncia do próprio eu, diferente do modelo anunciado no tópico 1 e do que será discutido no tópico 3. Há uma retomada do conceito do cuidado de si praticada pelos antigos, todavia, fundamentada em outro modo no cristianismo, essa é uma das teses de Foucault (2010a) no curso proferido sob o título *A Hermenêutica do Sujeito*.

[...] não encontramos aí, nesse preceito helenístico e romano da conversão a si, o ponto de origem, o enraizamento primeiro de todas as práticas e de todos os conhecimentos que se desenvolverão em seguida no mundo cristão e no mundo moderno (práticas da investigação e de direção de consciência), [não encontraríamos aí a] primeira forma do que se poderá depois chamar de ciência do espírito, psicologia, análise da consciência, análise da psychè, etc.? (FOUCAULT, 2010, p. 226).

E argumenta ainda, fazendo uma afirmação importante, a de que o cuidado de si, o qual pretende debruçar-se, e que foi “perdido”, ou deixado de ser praticado no ocidente, não “é a decifração de si no sentido em que o entendemos hoje, nem mesmo é a decifração de si no sentido em que a entendeu a espiritualidade cristã” (FOUCAULT, 2010a, p. 226). É outra coisa, é de outra ordem e tem outra finalidade para o sujeito, visando uma relação com seu corpo, com sua ética. Todavia, vale anunciar que a decorrência deste cuidado de si, o que tem como mote a conversão pela renúncia, gerou um tipo de relação e um modo de existência. Uma relação que, na educação, é bem firmada no assistencialismo, no cuidado com o outro para mostrar-lhe como deve prosseguir, assegurando-lhe uma vida melhor, não terrena. Há que se anunciar que a pretensão está em cuidar do cuidado do outro, todavia, não ingenuamente, mas de modo que, ao cuidar do que o outro pode fazer, aplica-se uma tecnologia sobre o corpo do outro e suas práticas, sobre como pode e o que pode fazer com seu corpo. Como deve prosseguir, falar, estar, praticar suas ações, as mais cotidianas. Estratégias que se firmam pela tecnologia da confissão – o uso da palavra para apresentar ao outro o modo vivido, as errâncias, enfim, para marcar sua dependência e relação com o outro. Estratificação um a um. Conhecimento do cuidado que o outro deve ter sobre si mesmo.

Faço uma ponte retomando aspectos da educação de surdos e essa tecnologia de controle e cuidado pela confissão. Essa mescla entre educar e evangelizar é bem presente na história da educação de surdos, de algum modo já mencionado na tese. A história retrata em muitos dos professores de surdos o insistente interesse no desenvolvimento da linguagem oral, conforme, e de acordo, com a abordagem oralista defendida na época. Pode-se derivar a necessidade da confissão, uma vez que é no âmbito religioso que a educação de surdos toma forma, e assim vê-se uma busca pela oralidade para que por meio da “fala” o surdo pudesse atingir a salvação, pensar, opinar, se fazer sujeito – a fala como possibilidade de relação com o mundo espiritual. Mesmo entre os que julgavam a necessidade da gestualização para a comunicação, e não a fala oral, como em l’Epée, há marcado a busca da catequização fortemente atrelada ao ensino – um ensino que faça o surdo falar (em sinais também) de si

para o outro. A palavra em sinais que pode levá-lo (o surdo) ao caminho da verdade, fazendo-o “sujeito”.⁷⁸

Até então, como eu já havia explicado, todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos” como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, l'Epée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. (BERTHIER APUD NASCIMENTO, 2006, p. 256)

Como mencionado, os trabalhos iniciais educacionais se dão em contextos religiosos com fundo altamente assistencialista. Retornando a discussão anterior sobre a confissão de si ao outro, vê-se, sem dúvida, que é o outro quem pensa o que deve ser feito para si, e com isso, não há um movimento que impulsiona a atividade do pensamento de modo individual, mas aplica-se certo controle do que o outro pode pensar, pode produzir. Um cuidado que parece enrijecer o pensamento, ainda que dotado de um discurso pró-outro. Para Carvalho (2010) baseado em Foucault (2008, 2010a), esse tipo de relação se estabelece na sociedade porque o foco da formação humana é retrabalhado com outra finalidade, a do governo do outro pelo outro.

Não é à toa que, por exemplo, são claras as rupturas e descontinuidades operadas entre a Antiguidade e as práticas pastorais instaladas a partir da Idade Média. O foco da formação humana, entretanto, não é perdido de vista, mas sim retrabalhado com o intuito de se atingir outra finalidade. É preciso notar que a preocupação, na pastoral, para que “tudo seja controlado” (Foucault, 1998c, p. 166) a partir da condução pelo *outro*, sempre colocado na posição de inferior-dependente, instaurou uma dinâmica de práticas, exercícios, domínios e regras que ainda persistem no cotidiano da formação humana. No caso da análise da pastoral, o *outro* denota uma relação assimétrica em um duplo registro: a) o outro como superior, aquele que conduz o *outro inferior* que se submete ao conjunto de procedimentos e regras interposto pelo estatuto de constante submissão; b) o outro como inferior, daí, como conduzido, o dependente do *outro superior*. (CARVALHO, 2010, p. 44 – grifos do autor).

⁷⁸ Não irei aprofundar aqui esta temática da presença da religiosidade em trabalhos educacionais para surdos, mas é algo que pode ser desmembrado e que tece marcas de uma história que culmina nas práticas de interpretação atreladas ao movimento religioso como forma assistencial. O que quero marcar é que a história nos mostra uma relação intensa entre educação-religião e surdez. Vale ressaltar que não está em pauta a tremenda relevância de l'Epée na mudança de prática de ensino e de atividade com surdos via gestos, forma inaugural que deriva o gestualismo, mas o modo como a educação de surdos foi centrada em princípios religiosos primeiramente, e depois vai se aproximando aos discursos clínicos. É pelo discurso religioso que o surdo é pensando como sujeito e vai sendo referido no discurso clínico como “deficiente” em busca de reparo, e atualmente os Estudos Surdos quer deslocar a concepção de surdez nos discursos sobre a diferença, numa perspectiva cultural sem padronizar modos de ser surdo. Esta é a tarefa árdua em que estamos constantemente em diálogo para um fazer mais ético com o outro.

Há instaurada uma dicotomia de lugares ocupados pelo “superior” que conduz e o “inferior” que é conduzido. Todavia, ainda presentifica-se certo misticismo do lugar ocupado por aquele que sabe. E, para a continuidade da análise sobre as formas de condução do TILSE imbricados por esse saber “pastoral”, da confissão, da renúncia e do cuidado excessivo com o outro, empreendo as minhas leituras da relação docente e da relação “tradutória” do outro, intérprete que ocupa um lugar de “saber”, mas que não lhe é dado por direito, já que, na dinâmica “real” da sala de aula, o professor tem o *status* e domínio do saber para conduzir o grupo – está nele a autoridade, a escolha. Digamos, todavia, que essa visão assistencial estende-se à educação numa proposta, como mencionado, pastoral de governo, de controle e cuidado de corpos individuais (FOUCAULT, 2008). Pastoral porque é de um para um rebanho – mas que se aplica um a um – o cuidado do pastor para com cada uma das ovelhas. Assim como ocorre na escola, nas salas de aulas, é o professor que deve ensinar tudo a todos, cuidar de cada um para que não se perca. Uma técnica, um modo de ensinar que deve ser aplicado para todos. Aproveito para levantar uma crítica, que é bem debatida na área da educação, quanto à proposta política comeniana de educação para todos.⁷⁹ Como pode um professor conseguir ensinar “tudo” para “todos” do mesmo modo e no mesmo tempo se cada um é um? A pastoral não é um tipo de estratégia de ensino que tende a cuidar de cada um de modo singular porque um que se desvia do caminho deve ser procurado? Sendo esta a estratégia da pastoral e como muitos intérpretes adotam uma formação religiosa, vemos apresentar-se nas salas de aula uma preocupação grande do intérprete para com o aluno. Evidente que as práticas institucionais que hoje vemos afirmar-se foram instauradas por relações históricas que podem ser estudadas de modo genealógico – entendendo variadas emergências e novas formações práticas a partir dos possíveis efeitos das relações estabelecidas que fundam novos, ou outros, processos de subjetivação. Em Foucault (2008), tais técnicas são introduzidas nas instituições locais como forma de movimentar uma relação maior de governamentalidade política que gerencia “tudo”. Ou seja, o cotidiano é orquestrado por pequenos governamentos que servem a um modelo exterior e que a tudo controla, engendrando todas as relações de

⁷⁹ Pastor e reformador, Comenius, em português, Comênio, escreveu *A didática Magna*, que tem por principal objetivo disseminar o ensino de tudo (das artes, da ciência) para todos; o igual direito de todos os homens ao saber. Tais ensinamentos devem ser realizados no cotidiano. O problema de tal proposta não está na formulação da ideia do ensino democrático, mas do modo como essa democratização tem se estabelecido, privilegiando uns em detrimento de outros. Passa a não ser mais tudo para todos. Se os modos devem ser distintos para atender as especificidades, é uma enganação afirmar que a inclusão pode operar pela homogeneização do currículo.

poder em suas maquinarias. São fios das teias, ou braços da máquina estatal, que disciplinam corpos, nas relações pastorais, que se relaciona a uma ação política de um poder que aparece como maior (do Estado), mas que é coextensivo às práticas de controles menores e cotidianas, portanto, técnicas da pastoral (FOUCAULT, 2008). “[...], isto é, uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo”. (FOUCAULT, 2008, p. 196). Sair dessa armadilha cotidiana, escapar, portanto, é poder encontrar, mesmo que temporariamente, linhas de fuga criativas para produzir outras coisas com certa liberdade e fora do aparelho de Estado, como uma máquina de guerra que procede por movimentos de fuga, ainda que seja captura, faz um nomadismo resistente que movimenta outras linhas de fuga (DELEUZE, 1997).

Todavia, retornando à noção de poder pastoral como forma de relação de condução, é possível pensar no aparecimento de marcas dentro da escola, desse tipo de tecnologia ou técnica aplicado de forma corporal no outro:

O pastorado é demasiado miúdo, em suas exigências, para poder convir a um rei. É pouco demais também por causa da própria humildade da tarefa, e, por conseguinte, os pitagóricos se equivocam ao quererem defender a forma pastoral, que podem efetivamente funcionar em pequenas comunidades religiosas e pedagógicas, eles se equivocam em defendê-la na escola de toda a cidade. O rei não é um pastor. (FOUCAULT, 2008, p. 195).

É essa minuciosidade do pastorado que o torna tão entranhado nas pessoas e nas práticas, agindo e agregando uma grandiosa força. Ao anunciar as diferenças entre as duas formas de governo, a do rei (soberania) para a massa, e a do pastor (individual) para um grupo menor, visando o cuidado e o controle de cada um, Foucault (2008) mantém uma relação explícita entre elas: a da condução mais individual que evidencia uma relação de governo sobre o outro, seu corpo, seu prazer – de modos e com estratégias distintas, evidente. Tendo isso em mente, de modos bem diferentes, inscrevem-se tais propostas, mas anuncia, nesta forma de saber ocidental, o poder pastoral como técnica de controle presente, e complementa como sendo uma relação que marca e funda a própria ação pedagógica. O mestre/pastor que revela o bom caminho ao aluno. Tal funcionamento opera como algo da ordem do disciplinamento, do ordenamento, da classificação e da direção de um para o outro – e por isso a frustração da não relação do professor ouvinte com o aluno surdo. Para Carvalho & Gallo

(2010), as formas da pastoral cristã oferecem um sedentarismo ao sujeito, na sua condução. Apontam quatro movimentos estratégicos específicos da pastoral: a responsabilidade do pastor sobre as ovelhas; a dicotomia das funções, apresentadas pela relação obediência e submissão; a forma de conhecimento que o pastor deve ter sobre cada um, estabelecido por meio do regime da confissão; a necessidade de renúncia do mundo e de si mesmo (CARVALHO & GALLO, 2010). “Da dimensão familiar à racionalização do estado, é possível enxergar a demanda por aqueles procedimentos. Não seria diferente no campo da educação” (CARVALHO & GALLO, 2010, p. 292).

Não existe educação, arte de educar: há uma miríade de possibilidades que não se reduzem mutuamente e, muitas vezes, nem se comunicam entre si. Apesar disso, entretanto, à guisa de Foucault, pensamos existir uma dinâmica pastoralizante que, de um modo ou de outro, atinge e sustenta a educação dos seres humanos. A educação, desta maneira, tenderia a reincidir, em suas estratégias de educere, nos vínculos com a responsabilidade, a obediência e a submissão, o conhecimento controlado e a negação das subjetividades distintas das que são firmadas pela expectativa de uma verdade posta por quem conduz. (CARVALHO & GALLO, 2010, p. 292).

Como ser mestre disciplinador sem conhecimento da língua? Uma das formas de controle indígena usadas na catequese se deu exatamente pela língua. O conhecimento da língua indígena garantiu a relação de condução para a colonização cultural (SOUZA, 2006). A pedagogia aparece como arte da direção de almas, direção ao conhecimento sendo, desta forma, a ação de tirar o “aluno” da escuridão em que se encontra. Como fica a relação de condução desse tipo firmado quando se tem a presença de TILSE?

De algum modo, a própria relação da interpretação é marcada por uma relação muito assistencial, sendo estas informações coletadas pelos primeiros relatos de intérpretes e registrados em pesquisas acadêmicas (ROSA, 2005; SANTOS, 2006; TUXI, 2009; ASSIS SILVA, 2012).⁸⁰ Quando interrogados sobre sua formação e seu conhecimento linguístico, a

⁸⁰ De modo distinto, tais autores apresentados fazem análises específicas da atuação do intérprete de libras. Rosa (2005) se ocupa com a relação da interpretação e sua composição no campo da tradução. As sobrevidas da interpretação, e a invisibilidade sofrida por tradutores. Faz uma análise dessas relações no campo da surdez; Santos (2006) estuda a formação de intérpretes e a multiplicidade que compõe a sua identidade na função tradutória, em constante contato com a comunidade surda. Apresenta espaços de formação destes intérpretes e algumas consequências que interferem na prática tradutória. Faz um estudo sobre o intérprete de língua de sinais, levando a discussão para o campo da educação; Tuxi (2009) estuda o cotidiano de salas de aula no ensino fundamental com intérprete e percebe algumas estratégias tradutórias. Nos diálogos registrados, faz uma asserção que, quando o intérprete estabelece uma codocência com o professor, facilita o aprendizado do aluno surdo. Por meio de cenas, apresenta as intervenções educativas dos intérpretes educacionais sujeitos da pesquisa. Para a

resposta da maior parte dos entrevistados é a de que sua formação deu-se em igrejas, ou seja, experienciaram a função de intérpretes em ministérios voltados ao público surdo, sendo, deste modo, diretamente ligados ao movimento religioso: católico e protestante. Sobretudo, Assis Silva (2012), em sua tese de doutorado, faz uma análise e destaca que, no movimento religioso, em relação a emergência do conceito de “cultura surda”, como efeito de um discurso antropológico, percebe, durante a pesquisa, que tal movimento deu-se de modo maior nas igrejas protestantes, mais do que nas católicas. Portanto o tipo de relação estabelecido nas instituições religiosas foi distinto pelos objetivos que cada uma delas tinha: a palavra, para os protestantes, especialmente com a revelação de Martinho Lutero, que a graça é para todos e que a salvação vem pelo conhecimento da verdade, há que ser bem entendida e disseminada para todos. A relação cultural é ferramenta importante, portanto, quanto mais naturalizado para o grupo for o que se pretende ensinar, mais garantia de entendimento e exercício.

Assis Silva (2012) aponta que nas igrejas protestantes, com maior destaque nas Batistas, há uma preocupação transcultural com a interpretação e que, nesse espaço, consolidou-se uma performance tradutória que derivou para outros âmbitos profissionais: espaço de interpretação, técnicas específicas, vestimentas adequadas, busca por melhores sentidos da língua portuguesa para a língua de sinais, a presença do intérprete bem visível na igreja, próxima ao pastor, em frente ao altar, fazendo com que o surdo fique em evidência e tenha uma melhor localização para a visualização do culto. Tal ação favoreceu a visualização do surdo dentro deste espaço, e o intérprete se fez presente nessa luta. Para o autor, a preocupação com o sentido do que está sendo traduzido origina-se dessa relação entre “palavra de Deus” e “surdos”, que deve ser mediada pela “cultura surda” para ter um entendimento real e efetivo (ASSIS SILVA, 2012). Portanto, mais do que a preocupação com a literalidade do que será traduzido, inicia-se uma preocupação com o sentido, a forma que tal conteúdo “pregado” ganha vida na língua de sinais. Não foi preocupação do autor apontar como tais performances ganham movimento na escola, que é minha questão neste trabalho, mas sua pesquisa auxilia a entender que há uma diferente motivação na atuação de intérpretes que têm

autora, a parceria entre professor e intérprete é fundamental; já Assis Silva (2012) investiga a formação religiosa que permeia o intérprete e as emergências de sua prática. O foco é entender, através de estudos foucaultianos, a emergência da invenção da surdez cultural que, para o autor, se dá no movimento protestante religioso em que o intérprete emerge de tal lugar pelos discursos e saberes que fundamentam a ação religiosa. Para ele, a performance tradutória atual deve muito das práticas estabelecidas na instituição religiosa. Portanto, busca uma genealogia da surdez como conceito cultural e não patológico.

sua formação em espaço religioso, sobretudo, no protestantismo, e que tal motivação geram diferentes estratégias tradutórias e relacionais. Sendo assim, o vínculo estabelecido é diferente. Portanto, tais ações repercutem saberes na escola, nas salas de aulas, quando intérpretes veem-se com a missão de educar alunos surdos e busca, de algum modo, facilitar o conteúdo porque argumenta que o aluno deve entender, pelo menos, o essencial. Há uma escolha, há um saber, há, sobretudo, uma motivação para este posicionamento, que ainda é marcado como uma mestria, no sentido da condução.

Segundo a lógica da missão transcultural, base dessa atividade missionária, a interpretação nos cultos batistas não é apenas linguística, mas também uma *tradução cultural*, sendo necessário atentar para o modo como a categoria cultura é agenciada [...] Assim mais do que comunicar *mundos e grupos*, o intérprete é o agente instituidor de fronteiras simbólicas na congregação entre pessoas em termos de audição, *língua e cultura* (ASSIS SILVA, 2012, p. 134).

Para Assis Silva (2012), o conceito do surdo como “ser” cultural está muito mais enraizado e tem sua genealogia emergindo das práticas de religiões protestantes do que em igreja católica. Ou seja, para ele, o discurso cultural está demarcado mais fortemente nas igrejas protestante e nela há a necessidade – pelo tipo de pensamento sobre o sujeito surdo – da presença de intérpretes nos espaços de cultos. Assis Silva (2012) afirma não ter nos primórdios das práticas do catolicismo a categoria, ou a função, do intérprete de língua de sinais nas missas. Já nas protestantes a interpretação era algo de muita preocupação. E, para o autor, é neste lugar de ocupação religiosa protestante que se vincula a primeira abertura do estudo da interpretação; há emergência do intérprete, bem como a preocupação com os sentidos nas línguas envolvidas. Outro ponto preocupante nos cultos era o espaço para atuação do intérprete, enfim, para o autor, viu-se, nesses espaços religiosos, um movimento de “tradução cultural” que se aplica numa formação das pessoas que atuam com surdos, e que pode ser vista mais firmada nas igrejas protestantes, sobremaneira, como apresentado pelo autor, na denominação religiosa Batista (ASSIS SILVA, 2012).

A categoria ou a missão de interpretar é algo que está atrelado e é desenvolvido dentro de um ministério. Portanto, há uma relação com um chamado missionário para o desempenho de tal função (ASSIS SILVA, 2012). E com isso há uma imbricação forte com o discurso do “dom”, do cuidado com o outro como missão, sendo bem recorrente. Há

interferências na prática desses intérpretes que adentram o espaço escolar (SANTOS, 2006, 2010; TUXI, 2009). E, nessa relação de mestria, no tipo de condução religiosa, há marcas no modo de ver, entender e relacionar-se com o surdo. A invisibilidade do intérprete é bem marcada uma vez que, no espaço religioso, ele não pode chamar atenção para si, mas seu desempenho deve ser efetivo, no sentido de atingir o espectador. E não pode deixar-se apegar pelo espaço ocupado, uma vez que não está sozinho, é um instrumento usado por Deus. “O missionário que pleiteia o palco como local de sua performance precisa dividir esse espaço com outros agentes que ocupam também destaque nesse contexto da congregação” (ASSIS SILVA, 2012, p. 130). Há algo que deve ser destacado, se na relação platônica o intérprete é instrumento de comunicação da fala do outro humano, aqui o é da voz divina, portanto, há uma responsabilidade que ele toma para si pelo tipo de “chamado” que recebe, e uma busca pela perfeição na atuação.

Por um lado, há para o intérprete a necessária luta pela ocupação de um espaço que será dividido com o pastor, mas sua motivação, como anunciado, se dá pelo chamado ao ministério, portanto, é necessário pleitear um lugar para os surdos na igreja, uma vez que há uma diferença cultural presente e, para a palavra de Deus chegar aos corações de cada um, é necessário atuação efetiva na língua de sinais. Deriva-se, assim, uma diferença importante na atuação do intérprete na parte 1 deste capítulo para o tópico narrado. Embora o movimento religioso tenha tido início primeiro nas relações entre surdos e ouvintes, e estes intérpretes formados no espaço religioso foram os primeiros a adentrar na educação, hoje temos intérpretes que lutam e que se constituem em outro saber sobre sua atuação prática: seja na cientificidade da arte tradutória e seus aspectos formais, seja no discurso jurídico que define a função do intérprete e destaca como deve ser tal profissional e o correto da sua ocupação. Há uma busca por uma relação não mais assistencialista, mas profissional. Em parte, tal movimento dificulta a relação de ensino (a menor) no dia a dia do trabalho realizado – não que tal movimento não seja legítimo e que a relação assistencial seja mais interessante, mas há algumas especificidades marcantes nas duas atuações que podem ser analisadas para quem sabe pensarmos em outras formas que atenuem os efeitos de exclusão do surdo nas muitas salas de aulas: que pensem o intérprete como sujeito dentro da escola, não como objeto de uso. A inclusão instaura um não lugar para os intérpretes e surdos (MARTINS, 2008), no discurso missionário, há uma vontade de cuidado com o outro e uma verdade que empodera o TILSE, o

saber linguístico, e essa é uma frente que muitos, munidos desse saber, assumem, justificando sua atuação pelo cuidado que deve ter com o surdo. Uma vez que há luta no espaço religioso, haverá luta na escola para que se configure uma tradução cultural. Muitos intérpretes que entrevistei e que vieram de instituições religiosas tomam a educação de surdos como missão, uma vez que dizem perceber um descuido da escola para com o surdo e um não estabelecimento de vínculo do professor em relação ao aluno acompanhado. Mesmo que o intérprete veja sua atuação como instrumento de transmissão, ele não espera somente a verdade do professor, mas busca, de algum modo, estabelecer uma relação com o surdo e fazer uma tradução cultural dos conteúdos, pelo cuidado que tem com o sentido do texto e com o outro surdo. Portanto, muitas das experiências de ensino surdo na escola inclusiva têm ocorrido porque intérpretes assumem essa luta de transculturalidade do conteúdo. Fazem-no não porque são convocados pela política de inclusão a serem ativos no ensino, a compor com o docente uma nova configuração de sala e de ensino, ou porque as singularidades surdas, que muitas vezes é invisível ao sistema escolar, importam, mas por uma missão que assumem como sua. Derivam dessas práticas bons encontros, embora a relação seja estabelecida passivamente, há um caráter cultural que não pode ser deixado de lado.

Para Assis Silva (2012), na visão missionária, “certamente o intérprete funciona como um aparato tecnológico fundamental para essa disciplina” (p. 133), que é a de organização do espaço, das formas de condução do culto direcionado ao grupo de surdos e que podem ser verificados na instituição escolar:

➤ Sinto que meu trabalho com surdos na escola tem muito do meu trabalho na igreja. Aprendi a trabalhar com surdos na igreja, lá tive formação de interpretação. Ensinamentos que aplico aqui na escola. Preocupo-me muito com o aluno e com sua aprendizagem. A sala de aula é toda preparada para ouvintes e eu sou o laço que mais integra as questões culturais, portanto, minha **missão** é de fazer o aluno entender tudo que acontece na sala de aula. **Intérprete Educacional, L.S., 40 anos. – grifo meu.**

Já no discurso da profissionalização, há uma relação de disputa para assegurar o lugar que cada sujeito deve ocupar na sala de aula e na vida do surdo, ou seja, lembrar sempre que o aluno é responsabilidade do professor ouvinte, e que o intérprete é instrumento comunicativo, é algo que aparece correntemente na fala de intérpretes que buscam outra relação de trabalho, legítima também na historicidade que os motivam. Tal relação, de algum

modo, pode gerar um “não-vínculo” do aluno surdo, na maior parte dos casos, com nenhum dos dois profissionais. Todavia, quando estabelece uma relação docente, ainda há uma forte participação da figura do TILSE nesse encontro, ainda que tente criar um espaço “neutro de atuação” cuja pauta é a tradução de conteúdos e não o estabelecimento de vínculos, já que ele não se vê comprometido nessa relação de aprendizado.

➤ Neste momento temos que buscar nosso reconhecimento profissional, portanto, deixar claro que somos intérpretes ao cliente surdo e para a escola é fundamental. Não somos professores, quem tem que ensinar para o surdo é o professor. Chega de assistencialismo na nossa atuação. Já conseguimos o reconhecimento da profissão, mas só teremos sucesso se assumirmos este lugar, o de ser intérprete sem confundir os papéis. Sabemos que é difícil porque o aluno é o primeiro a confundir e buscar algo mais na relação que dever ser apenas tradutória. **(Intérprete Educacional, S.N.L., 21 anos)**

Muitas questões aparecem neste recorte: o tempo histórico e as lutas atuais, a idade do intérprete que revela fazer parte de um contexto mais recente de luta, garantindo uma correspondência ao movimento para a sua profissionalização. Todavia, o vínculo é marcado quando aparentemente o surdo não consegue estabelecer uma separação de papéis entre interpretar e ensinar. E, mais uma vez, fica evidente que a questão é efeito da própria dinâmica da inclusão e que, em sala de aula, a busca por um mestre é algo inevitável, é própria da construção do esquema do que seja uma sala de aula e da forma como internalizamos tal lugar. Se o professor não usa a língua do aluno, torna-se evidente a busca pelo vínculo do aprender ser direcionada ao intérprete. Como conciliar dois desejos na sala de aula: o que move o intérprete na busca de sua profissionalização; e a do aluno por um mestre?

O interessante, que penso ser uma possibilidade, e que será trazido ainda na parte 3 deste trabalho, é que, ao se posicionar nem como missionário, nem como instrumento de interpretação, mas como um intercessor-mestre que participa do processo, ou dos encontros que são partes da construção do aprender, há múltiplas ações criativas que fazem do ensino para surdos singularidades em muitas salas de aula – uma transgressão positiva para o aprender. Olhando a ação do TILSE desse viés, salta-nos as inúmeras produções cotidianas, performances e adaptações promovidas por TILSE que fazem toda a diferença. Afirma-se, assim, a mestria ativa, a do encontro como possibilidade de ensino surdo. Outra vez o mestre é atuante na dinâmica escolar, sendo inescapável na relação surdo-conteúdo. Do modo como

cada um atua, há sem dúvida invenções, o que não dá é para manter no discurso científico a “neutralidade” do sujeito e de seu corpo na sala de aula, advinda da formação religiosa, ou a “neutralidade” comunicativa pela busca de uma categoria profissional que entende a língua como estanque, sendo assim, o intérprete atua como um agente transmissor. Se mantivermos essas duas visões, apaga-se a singularidade da aprendizagem surda na escola. O que quero afirmar, ao contrário disso, é que suas ações modificam o espaço em que o intérprete atua, que em seu corpo operam inúmeras significações, ressignificações e produções de sentidos. Opera, sem dúvida, novos encontros com o surdo, portanto, é mais um mestre, que está em sala de aula, e mais um que pode proporcionar encontros do aluno surdo com o aprender. Isso posto, a formação do TILSE deve ser revista; sua atuação em sala deve ser melhor cuidada; as ações menores na estratégia de tradução pode ser pista para pensar a visualidade surda que se busca trazer para a escola, bem como o estabelecimento de uma correlação docente, parceria de trabalho com o professor ouvinte para tal exercício e melhoria da função em sala de aula (ROSA, 2005; TUXI, 2009; LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2013).

Vimos que a relação pastoral é uma prática muito gerida pela educação e fortemente presente na atuação de ILS, por conta da historicidade de sua formação e que, diante dessa relação estabelecida, ainda assim há uma mestria posta direcionada por um saber, mas que, ao se posicionar em face das verdades colocadas sobre sua função, estabelece uma forma de condução e uma relação com o outro. Portanto, mais uma vez, a inclusão promovendo novas invenções e cada sujeito vai conduzindo sua vida com as verdades que o fundamentam, criando formas de, e novamente reafirmo aqui, sobreviver em situação tão excludente (MARTINS, 2008; MARTINS & SOUZA, 2011).

➤ Engana-se quem no Brasil acredita que o intérprete educacional precisa apenas interpretar. Na realidade em que vivemos, onde o aluno surdo nunca teve intérprete em sala de aula, onde os professores o aprovavam para outras séries sem mesmo ter o conhecimento básico, onde muitos nem mesmo conhecem a língua de sinais, é lógico que interpretar não faz o menor sentido. Em muitos casos, o intérprete acaba sim ensinando aquilo que ele deveria já ter aprendido anteriormente para que ele não fique muito atrasado em relação aos demais alunos. Os professores acabam reconhecendo isso e delegam esse papel ao intérprete, pois não se sentem preparados para fazer isto. Acredito que, enquanto os surdos não tiverem uma educação de qualidade, o papel do intérprete educacional não estará plenamente definido. **Intérprete Educacional, C.G.M.M., 38 anos.**

Essa intérprete atua há 14 anos com surdos, menciona na entrevista sua formação inicial advinda da religião em que congregava, apresentando a sua prática, a gênese de sua formação e o tipo de relação que estabelece com o surdo. Questiona a educação de surdos hoje e inquieta-se em relação ao modo como tem que se posicionar para fazer com que os alunos “façam parte da sala de aula”. Esta é mais uma fala que vem contribuir com o tema discutido e que revela um “não cuidado” do aluno surdo, ou um não controle pela escola, uma vez que a língua de uso não é a mesma. Para que esse “cuidado tenha efeito”, é necessária presença desse outro ouvinte, que aparece e adentra a escola, dotado de saberes institucionais religiosos e que fundamenta sua prática no espaço e nas condições que teve de formação e de vivência. Todavia, do modo que encontra, busca fazer a escola menos hostil ao surdo. O que se evidencia é a busca de um lugar para esse intérprete educacional, os fazeres possíveis a partir da formação recebida, uma relação que se faz pela afirmação da cultura surda e da missão com o surdo, que a escola inclusiva não agrega. Nesse sentido, o disciplinamento da escola falha sem a presença do intérprete, não há captura. Com ele, é possível estabelecer uma relação, que pode ser engessada, fazendo da presença do surdo captura ao modelo ouvinte, se a tradução literal for feita sem valorizar as especificidades surdas e os múltiplos encontros com o aprender que movimentam o sujeito. Esse olhar singular não deixa de ocorrer apenas com o surdo, pode ocorrer com qualquer um. Todavia, minha questão é que está enveredada para o ensino de surdos e as relações de aprendizagem com intérpretes educacionais. Quando este último se coloca na missão de “fazer do surdo um normal no grupo”, um cuidado pastoral com esse que não pode ser “perdido”, e acaba respondendo para o aluno o que ele deve saber, por exemplo, em uma prova, mostra o que se espera dele para que seja bem avaliado, assim ele transgredir algo da sua função. E que fique claro que a transgressão não é o que preocupa, mas sim o mascaramento dos problemas da inclusão, a necessidade de revisão da avaliação e, o mais grave, não dar espaço para o pensar do surdo, para o encontro com problemas que mobilizem seu pensamento, dificultando que suas construções apareçam. Tais temas serão trabalhados no próximo tópico ao discutir as relações ativas do *mestre emissor* de signos preocupado *com* o aprender; *com* o percurso, não da verdade que está lá para ser apreendida, mas da construção dessa verdade com o aluno, e uma construção significativa para si. Mais que um trabalho cultural que se ocupa com o sentido da tradução pela missão, é um trabalho que se ocupa com a vida, com a ética que coloca o intérprete na constante inquietação de seu

lugar, com a busca de um espaço relacional fugidio. Uma invenção de espaço que favorece a invenção da surdez cultural na escola, do surdo e de seus processos de aprender.

3.3. RELAÇÃO DE MESTRIA DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EDUCACIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CUIDADO DE SI MESMO: PERÍODO HELENÍSTICO/ROMANO

É preciso ter cuidado
Para mais tarde não sofrer
É preciso saber viver
Titãs

Fazendo uma reapropriação da epígrafe, diria que é preciso ter cuidado para saber viver, ou melhor, para viver e experimentar a vida em meio às turbulências, no calor dos acontecimentos “agitados” que podem nos acometer e nos desestabilizar no percurso de nossa existência. A relação do cuidado de si discutida parte da ideia de um exercício contínuo e que deve ser levado para toda a vida, não apenas em um período determinado, mas numa continuidade existencial. A análise do cuidado de si na relação mestre-discípulo será balizada pelos conceitos de aprender em Deleuze (2010), bem como o conceito de intercessores (DELEUZE, 1990) para pensar o aprender a partir do encontro com um problema-intercessor que pode ser lançado no teor dos enunciados-signos apresentados pelo mestre – e retomo essa questão de que **podem** ser lançados pelo mestre, mas podem surtir efeitos de outros encontros. Sendo assim, o mestre é uma fonte que emite diversas informações que podem fazer-se corpo (a materialidade do discurso) no corpo do aluno. Desse modo, será uma inter-relação conceitual entre o estudo foucaultiano, até aqui empreendido sobre a discussão do ensino, para marcar a importância do mestre na condução do aprendiz, nos acontecimentos efeitos do cotidiano escolar, com conceitos de Deleuze, sobre o aprender por meio de signos e de encontros – mesclando cada um desses autores à medida que me interessam, com eles lanço

mão de outros autores que corroboram seus estudos, complementam, aumentam, estendem, e que farão paradas em trechos desta tese.

Esse mestre, apresentado neste tópico, tem muito a ver com o “mestre ignorante” de Jaques Rancière (2007). Aquele que se ocupa demais com o momento presente, com a materialidade do vivido, e com os encontros que dali surtem, por saber da sua total ignorância quanto ao conteúdo denso que precisaria “explicar” ao aluno. E faz estratégias, promove bons encontros, explica sem saber que explica. Ensina sem um método copiado (RANCIÈRE, 2007). Gallo (2012) faz uma menção sobre a literatura de Clarice Lispector pensando a problemática do ensino e o aprender por signos, o pensamento movimentado por problemas, e que muito ajuda para a ocasião, tenta responder a uma afirmação de Lori (personagem da trama) para Ulisses (outro personagem usado aqui alegoricamente) que é a seguinte: “aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. Gallo (2012) questiona como pôde Lori aprender o que Ulisses sequer suspeitava? Aqui aparece a questão do aprender com (que será retomada), e não um aprender como o professor pensa ser – com um modelo do correto. Naquilo que o educador ignora, o sujeito encontra prazer para prosseguir suas indagações (GALLO, 2012). Relação interessante da literatura com a obra, “O mestre ignorante” de Jacques Rancière.

A explicação parece acontecer em meio ao caos, não sem um preparo do professor, mas sem a certeza do caminho correto que o aluno deve chegar – sem a certeza de em qual lugar o aluno encontrará seu porto. Nesse sentido, o cotidiano é o que mobiliza inúmeras aventuras e múltiplos saberes. Lá no cotidiano está o teor do que seja o processo pedagógico e, por assim ser, o ILS que está posto nesse cotidiano cria, quando se deixa afetar por ele, várias possibilidades em seu corpo: “podemos tomar o cotidiano da escola como o conjunto das coisas e situações que *acontecem* na sala de aula e para além da sala, na instituição escolar” (GALLO, 2007, p. 21) e continua afirmando que tais acontecimentos, aqueles da sala de aula e os de seu entorno, no corredor, no pátio, fora dos muros da escola, “são pedagógicos” (GALLO, 2007, p. 21). Esse além-pedagógico é demarcado na fala de um dos intérpretes, sujeito entrevistado e que trago para a discussão como alegoria do pensamento produzido sobre os acontecimentos cotidianos e a relação pedagógica, ou relação de mestria, estabelecida pelo intérprete educacional.

➤ O intérprete educacional não pode cair na armadilha de ser um profissional que apenas adentra a sala de aula, faz seu trabalho e ao sair nada tem mais com aquele sujeito surdo. **O intérprete educacional vai além da sala de aula**, porque ele precisa ir a biblioteca e **além dos muros da escola**, porque este sujeito surdo precisa deste “**outro**” para construir sua gama de saberes e que a sala de aula, muitas vezes, apenas mostra o caminho, ele precisa de **companhia para percorrê-lo**. Ele precisa deixar-se **afetar** pelo outro e alguém precisa **SER** este outro. (**Intérprete Educacional, G.F.S., 47 anos**). Grifos meus.

Interessante a afirmação da ILSE acima que anuncia a sala de aula não como único espaço de encontro com o aluno. Em sua narrativa é possível perceber a marca e importância da figura do professor ouvinte, sendo sujeito que se hibridiza e estabelece uma relação construtiva com o intérprete; aparece, assim um caminho trilhado pelo intérprete a partir da co-relação com o professor de sala, ou seja, o professor domina o conteúdo, mas não consegue diretamente estabelecer uma relação com o surdo, caminhando, deste modo, no espaço do desconhecido, que será conectado pela própria aparição e atuação do ILSE. O professor sozinho não se encontra com o estudante e deixa de construir laços com o aluno surdo – seja pela falta de conhecimento da língua de sinais, seja pela sua não aproximação do aluno, ainda que usando o recurso que tenha. Envoltos nessa problemática, o intérprete se põe a fazer algo, o trabalho, a ação do mestre ignorante, que ignora o conteúdo, mas propõe ser a companhia, lançar diversos signos até que um deles seja problemático para o aluno e o faça pensar por si. “Pensamos quando nos encontramos com um problema” (GALLO, 2012, p. 4). E o problema é produzido no encontro com signos e é o que potencializa o pensar não por representações, nem por cópia.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança o que se aprende. (DELEUZE, 2010, p. 21).

No recorte da fala de G.F.S., “ele precisa deixar-se afetar pelo outro e alguém precisa ser este outro”, o outro mestre, o promotor do *com*, é a figura que falta e deve compor a cena escolar. Na sua falta, alguém ocupará este lugar – espera-se! Ainda e refazendo o conceito mote, sobre o cuidado de si, vale afirmar, nessa ótica, tratar-se de um cuidado que

mobiliza uma relação ética do sujeito, por colocar em xeque a sua relação de verdade, aquilo que lhe é imposto como verdade incontestável, e reavaliar o modo como concebe as coisas, a sua vida no interior desse mundo e de seus inúmeros encontros. Com isso há que pensar nas práticas necessárias para fazer valer, ou refazer sua relação corpo-saberes-verdades numa ética/estética que lhe traga sentido para a vida – para a sua existência. Aqui vale a singularidade de cada sujeito. O valor que cada um agrega a vida não é igual. E vale ressaltar que, nessa perspectiva, “o cuidado de si torna-se coextensivo a vida” (FOUCAULT, 2010a, p. 79), sendo atividade que perpassa a vida inteira. O intérprete que se incomoda, coloca-se na deriva do caos e faz-se mestre, pode ser e é muitas vezes marcado pela comunidade, agrega outros intérpretes, como alguém que não teve ética profissional porque deixou de apenas traduzir para ensinar, não fazendo o seu papel como deveria. Será que lhe faltou ética? Ou será que ali no caos, vendo o aluno precisar de um mestre, e convocado pelo desejo de ensinar o aluno, sua ética (as verdades que o constituem e as ações que mobilizam a partir de seus pressupostos) o faz *estar presente*, “*ser o outro*” na relação docente, afetando e sendo afetado pelo aluno surdo? E nisso não vemos outra ética aparecer? Surgir exatamente por razões que formam esta singularidade vivida e que só agrega valor neste contexto e neste cotidiano?

Sobre essa tensão, Martins & Souza (2011) tecem algumas considerações:

Quando o intérprete se sente seguro em traduzir o conteúdo disciplinar, muitas vezes, ocupa o lugar do educador – a dinâmica do ensino (transmissão do verbalizado pelo professor ouvinte) sempre será outra do ILSE; os sinais escolhidos e a própria tradução da língua oral para a língua de sinais demandam um exercício de captura e envolvimento daquele que se coloca neste lugar de traduzir o outro. O paradoxo é o seguinte: ou o intérprete traduz maquinalmente (como decodificador de mensagem) e não ensina e, conseqüentemente, o surdo não aprende; ou o intérprete traduz capturando o desejo do estudante surdo em aprender e, aí, passa a ocupar o lugar de mestre (MARTINS & SOUZA, 2011, p. 73).⁸¹

⁸¹ As autoras estão ancoradas na teoria do acontecimento didático que faz uso dos estudos foucaultianos para pensar a emergência e as relações de poder saber, atrelando-o aos saberes da psicanálise para estabelecer a chamada “erótica do ensino”. Tal teoria entende que o desejo do aprender se dá no enlace amoroso entre professor e aluno, na falta que cada um tem e busca preenchê-la no outro: o professor, o desejo de ser amado pelo seu saber e, então, desejo de ensinar; e o aluno, o desejo de ter o conhecimento que o professor tem e que “nele” falta. É uma relação erótica que, de algum modo, é marcada na citação. Não tenho interesse agora em explorar a psicanálise, mas marcar a relação paradoxal que a inclusão opera e os posicionamentos que o intérprete sofre, de algum modo, numa relação de mestria. Não de forma aleatória, por uma escolha, ou porque deixa ser capturado no enlace “amoroso” da relação.

Nessa esteira, é notório afirmar que a relação de ensino se dá pelo envolvimento do aprendiz com um mestre – há um emaranhado de sentidos que são efeitos e feitos nessa trama – “[...] nunca aprendemos *como*, mas sempre com alguém” (GALLO, 2012, p. 4). É exatamente esse com que gera tanta angústia quando se pensa o ensino de surdos com TILSE. Por que eliminar mais uma presença potente que jorra signos para o aprender? Por que não fazer do TILSE mais um educador em sala? Por que não aceitar que a inclusão ocorre por suas próprias fraturas, na fuga do estriamento que foi pensada, na rigidez da implantação filosófica, regrada pelo Estado – já que hoje se trata de uma política pública – que julga oferecer, desta maneira, a igualdade. “No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência” (TENOR, 2008, p. 37), é esse o mote e a “bandeira” aderidos pela inclusão escolar. Todavia, salienta Tenor (2008), ao estudar o tema da inclusão escolar de alunos surdos, que, “segundo essa concepção, a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas às diferenças de origem pessoal, social, cultural e política” (TENOR, 2008, p. 37). É pela falta de especificidade que a inclusão tem deixado sujeitos à margem do aprender. Tal proposta, a que toma o ensinar tudo a todos, premissa Comeniana, já foi discutida nesta pesquisa, mas é levada até as últimas consequências quando se propõe o modelo inclusivo de ensino, sem pensá-lo por meio de outras possibilidades. Ou seja, ocorre um enrijecimento da prática pela teoria, sendo que muitas críticas sobre o modelo inclusivo para surdos derivaram dessa rigidez (GÓES, 1996; SKLIAR, 1997; LACERDA, 2006; MARTINS, 2008; TENOR, 2008, entre outros). O recorte crítico que trago para este texto da inclusão está exatamente no não enlace estabelecido entre professor ouvinte e aluno surdo, bem como a falta de reestruturação escolar às especificidades da surdez. Não adiantando apenas usar o intérprete como ferramenta de ajuste aos problemas da inclusão, um amplificador da voz do professor; para mim, a inclusão se faz exatamente onde não deveria ser, quando pessoas assumem posições, fraturam a rigidez e operam na lógica da singularidade do ensino. Nessa “escorregadela” cotidiana, na fuga criativa, há momentos de aprendizagem que se estabelecem, e vínculos importantes que são feitos.

Seguindo a trilha construída, a suspeita da mestria e sua importância na relação professor-aluno-aprendizado, bem como seus modos de configuração, fazendo uma retomada, temos: num primeiro momento deste capítulo, foi apresentado o *mestre explicador*, que conduz pela explicação, pelo questionamento feito com várias perguntas, contendo apenas

uma resposta, a qual já é dada, ou esperada pelo mestre, ou seja, está no sujeito – a verdade – para ser reencontrada. Esse é o modelo socrático-platônico já apresentado; no segundo momento, veio o *mestre revelador*, fundado pela analítica da ascese religiosa. Portanto, a verdade já está dada, sendo portada pelo professor, e o aluno, passivamente, deve apreender. Essa verdade (conteúdo) é transcendental e tem uma essência. O caminho também é único, mas a relação vincula-se no aporte da pastoral, tendo as formas próprias de controle do saber, a tecnologia da confissão é uma das formas de obter a renúncia do sujeito. O professor se faz na figura do profeta. Já aqui se marca a presença do *mestre emissor* de signos diversos. O mestre do cuidado de si que possibilita no outro a ação de seu próprio cuidado. O exercício de sua função, a partir dos estudos da filosofia antiga, toma, portanto, o cuidado de si como forma de condução de uma ética para a vida (FOUCAULT, 2010a). O exercício filosófico apresentado passa por uma ascese que difere da cristã. A ascese da prática de si na época helenística e romana tem uma especificidade que deve ser apurada, seu “[...] objetivo último não é evidentemente a renúncia de si.” (FOUCAULT, 2010a, p. 295). Fazendo essa diferenciação, prossegue afirmando que ao contrário da ascese cristã, nessa prática de si, o objetivo se relaciona com “sua própria existência” (FOUCAULT, 2010a, p. 296). Trata-se de um olhar para e sobre si mesmo.

Nesse sentido, o mestre é alguém que cuida de si, de sua existência, conhece seus limites, busca experimentar novos prazeres, mas está em alerta com os encontros para ter força e passar neles de modo que retire para si aprendizado, que rememorize a experiência para nela aprender. Há que se fazer o exercício-memória que consiste em “lembrar-se de um acontecimento [...] recente em nossa própria vida – e depois, a seu respeito, perguntar: em que consistiu esse acontecimento [...]?” (FOUCAULT, 2010 a, p. 267). Qual sua função e como me apropriar dele para minha vida? Deriva-se que o mestre está aberto para a relação com o outro porque ensinará procedimentos para o exercício de si que deverá ser praticado de modo singular pelo discípulo. Não ensinará uma verdade em si mesma. A relação, portanto, é fundamental, sendo o dado mais significativo do percurso. Já que sua experiência, de algum modo, advém do contato com a experiência dos outros. Todo mestre teve seus mestres e com ele construiu significados afetivos que guardou para a vida. Mestres que emitiram signos variados e que alguns podem ser capturados e guardados como forma de aprendizado para a vida. A memória desse aprendizado só se faz importante quando remete a marcas do percurso.

Em Foucault (2010a) o mestre tem função clara de estabelecer o discurso da verdade e nele relaciona-se com o discípulo, que deve manter-se em alerta, atento, silenciosamente, numa técnica corporal que virá pelo exercício de si, no trabalho da escuta do outro. “Portanto, para que o discípulo possa efetivamente receber o discurso verdadeiro como convém, quando convém, nas condições em que convém, é preciso que esse discurso seja pronunciado pelo mestre na forma de parrhesía.” (FOUCAULT, 2010a, p. 334). Para o autor, a parresia⁸² “é etimologicamente o ‘tudo dizer’” (FOUCAULT, 2010a, p. 334 – grifo do autor), a franqueza da fala. Analisando as formas de ensinamento em Plutarco e Sêneca, Foucault (2010a) trouxe algumas considerações sobre a ação do mestre-com-o-discípulo, diferente da ação platônica.

Esse é um movimento diferente daquele que Platão prescreve quando pede à alma que se volte sobre si mesma a fim de reencontrar sua verdadeira natureza. Plutarco e Sêneca sugerem, ao contrário, a absorção de uma verdade dada por um ensinamento, uma leitura ou um conselho; e que assimilamos até fazer parte dela uma parte de nós mesmos, até fazer dela um princípio interior, permanente e sempre ativo de ação. Em uma prática como esta não encontramos, pelo movimento de reminiscência, uma verdade escondida no fundo de nós mesmos; interiorizamos verdades recebidas por uma apropriação crescente (FOUCAULT, 2010a, p. 450).

Fica evidente que a relação de si só é dada na função estabelecida com um outro: o mestre. Dessa forma, a crítica à inclusão de surdos se mantém, à medida que o outro estabelece uma relação pela palavra parresiasta, pelos ensinamentos e que deve ser estabelecido pela língua. De modo atento, fica evidente que a relação mais “natural” será firmada entre aluno e intérprete educacional que, nesta posição, poderá assumir a função de condução. E, quando o intérprete assume que também ensina, anuncia de forma parresiasta seu posicionamento, corre o risco da denúncia, da crítica, do enfrentamento de um poder político. Modifica a dinâmica escolar, faz inferências e interfere no planejado. Cria espaço para o novo e para a singularidade surda. Para Foucault (2011), a parresia se coloca exatamente nesse lugar, o do risco e da coragem, “o dizer-a-verdade parresiasta assume os riscos da hostilidade” (p. 24). Além da franqueza do mestre e do enfrentamento a um modo ditado de como deve ser

⁸² Farei uso da tradução parresia para o conceito que nas obras traduzidas de Foucault aparece de formas distintas, quanto à grafia desta palavra. Quando fizer citação direta, irei me reportar ao uso da tradução escolhida que aparece na obra referida. Portanto, poderá ter formas escritas diferentes nesta tese, tratando-se do mesmo conceito.

o ensino, o do poder, agenciando outras relações no ensino de surdos, assume-se uma relação franca do discípulo para com o mestre à escuta. Com isso, dentre as técnicas antigas para o exercício do aprendizado e do cuidado de si, a escuta do outro é algo em destaque, escuta que para os surdos é feita pela visão. A escuta do outro é uma das práticas que deve ser exercitada nessa ascese, nesse constante exercício de si. Portanto o cuidado de si não se conquista sem prática, sem esforço, sem obstinação (FOUCAULT, 2010a). E é esse lugar que o mestre ocupa como alguém que tem algo a trocar com quem aprende. Na posição de quem fala francamente, de quem tem a dizer e pede escuta de seu discípulo, para um aprender que se relacione com a vida. O aluno tem ações prescritas: escutar, escrever os ensinamentos do mestre e, posteriormente, fazer um retorno de si mesmo. Nesse sentido, o autor afirma a necessidade progressiva de exercícios. O aprender não ocorre sem movimento do sujeito. É necessário manter a atividade física a partir do comprometimento com o mestre e consigo mesmo para que este cuidado de si se estabeleça: “a relação consigo será sempre considerada como devendo apoiar-se na relação com um mestre, um diretor ou, em todo caso, com um outro.” (FOUCAULT, 2010a, p. 447). Se pudesse colocar mais um “ou” na citação de Foucault, diria que o surdo pode apoiar-se na relação com um intérprete, um TILSE.

Com tais pontos levantados, têm-se que o mestre tece inúmeras explicações, informações, verdades, enfim, produz dizeres e prepara-se (deve se preparar) para o ato de ensinar, mas deixemos bem reforçado que o mestre não controla aquilo que o aluno apreende; neste espaço teórico, ele está mais preocupado com o processo do que com o produto (GALLO, 2012). Um educador que se preocupa com o caminho, ainda que não tenha respostas para ele, e essa é a grande pista apostada por Rancière, que, ao ignorar o que se ensina, o mestre torna-se mais atento ao percurso e libera-se a construir novas coisas, assim, estabelece uma relação mais apurada, mais franca, com aquele a quem ensina: “Quem busca sempre encontra. Não encontra exatamente aquilo que busca, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova [...] o essencial é essa contínua vigilância”. (RANCIÈRE, 2007, p. 57). Continua afirmando que “o mestre é aquele que mantém o que busca em *seu* caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente.” (RANCIÈRE, 2007, p. 57). Ele não tem a resposta de antemão, mas vai tentando descobrir, encontrar respostas, vivenciar o novo, está aberto para a busca. E essa é uma lição que potencialmente o mestre, que ignora o que deveria saber, ensina ao aprendiz, que a aventura é o que poderá

gerar o novo, fruir em encontros “bons” e fortuitos e – no sentido de que potencializam o pensar. O exercício do aprendiz também deve ser contínuo, incessante, e, de algum modo, o fará de forma solitária. Porque o mestre não poderá conduzi-lo dando a mão como o faz com uma criança, é o aluno que trilhará o seu aprender – o que pressupõe que ensino e aprendizagem são de ordens distintas e acontecem separadamente, não tem uma continuidade que os tornem iguais. Daí a difícil tarefa da avaliação. Como saber o que motivou o aprender do aluno? Temos uma diferença conceitual das duas outras formas de condução já apresentadas. Na mestria antiga, pelo cuidado de si, pressupõe-se que o sujeito conduzido exercite, refaça e experimente viver *seus problemas* (ele os terá para pensar, e deve tê-los) e, assim, construa seu aprender *na relação com o mestre*. Fica claro que há condução na relação mestre-discípulo, porém “em uma independência cada vez mais marcada” (FOUCAULT, 2010a, p. 447), e é no enfrentamento do novo que o discípulo aprende a viver os acontecimentos da vida sem deixar-se perturbar por eles. Há um objetivo no aprender: a vida. “Como um bom lutador, devemos aprender exclusivamente aquilo que nos permitirá resistir aos acontecimentos que podem produzir-se [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 449). O problema como forma de encontro e movimentação para aprender é conceito-chave nos estudos de Deleuze, trazidos neste tópico através do texto publicado por Gallo (2012) e que complementam a noção de relação docente firmada. Sobre a relação mútua e a independência do outro, estar *com* e estar *só* (implicações destas duplas relações no sujeito), Deleuze (2006) trouxe algo que muito me interessa: “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p. 48 – grifo do autor). O mestre como emissor de signos parte de uma imbricação que busquei entre as leituras e os conceitos de Foucault e Deleuze. Para este último (2010), os signos, ao serem emitidos, pedem ao leitor decifrações, portanto a singularidade está no ato interpretativo. Embora o mestre lance signos, o apreender irá se dar à medida que ele se faz problemático para o sujeito que, inquieto, buscará decifrá-lo para si. Deleuze (2010) faz uma brilhante análise da parada do sujeito ao se encontrar com um signo e, necessariamente, há uma perda de tempo produtiva, que configurará na composição de novos signos àquele que propõe se capturar no aprendizado e dele fazer produções criativas, para além da repetição, produzir seus sentidos, tantos outros (saberes) que derivam de emaranhados

de signos continuamente lançados – Quantas são as interpretações? Em quanto tempo? Cada sujeito o fará no seu tempo, na sua relação com o signo emitido:

Os mundos de signos, os círculos da *Recherche*, se desdobram, então, segundo linhas do tempo, verdadeiras linhas de *aprendizado*; mas, nessas linhas, eles interferem uns nos outros, reagem uns sobre os outros. Sem se corresponderem, ou simbolizarem, sem se entrecruzarem, sem entrar em combinações complexas que constituem o sistema de verdade, os signos não se desenvolvem, não se explicam pelas linhas do tempo. (DELEUZE, 2010, p. 23-24 – grifos do autor).

Ainda sobre o aprendizado por meio de signos, Deleuze (2010) mencionou haver a necessidade de o sujeito se tornar, ou estar sensível aos signos emitidos. Para ele, sem essa sensibilidade, não há aprender, portanto afirma que, “[...] se não tivéssemos os encontros necessários” (p. 25), não haveria encontros com problemas. E estes só se dão entre os corpos signos. Nessa citação, percebe-se a necessidade do encontro do aluno com os signos que vão lhe fazer aprender outros movimentos, outras formas de se relacionar com os problemas. Um aprendizado que não se dá pelo modelo, mas na prática de si com os objetos apresentados. Para isso Deleuze (2006) apresenta o modo de aprendizado de um nadador que só é efetivo no encontro com a água, sendo assim, não há aprendizado apenas pela cópia, a repetição do que o professor ensina se efetiva na diferença de movimento, na singularidade do encontro corpo-nadador-água:

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa [...] apreender é constituir este espaço de encontro com signos [...] (DELEUZE, 2006, p. 48-49).

Sem os encontros (problemáticos), os atravessamentos, a mobilização do sujeito na atividade do pensar não se daria. É preciso que sejam problemas legítimos e não inventados pelo professor, dado ao aluno para serem copiados ou resolvidos, sem que de fato seja problema para aquele que quer aprender. A inventividade do problema, e não o seu encontro como acontecimento, promovem a “perda do problemático” e, portanto, os torna um não-problema (DELEUZE, 2006, 2010; GALLO, 2012). Mais uma vez, seguindo os manuscritos

deleuzianos, Carvalho e Gallo (2010) afirmam ser o aprendizado algo dessa ordem: “encontro com signos, encontro com problemas, que mobilizam em cada um de nós o pensamento, a relação com esses signos e seu consequente aprendizado” (CARVALHO & GALLO, 2010, p. 297). São singulares porque o encontro opera significações específicas no corpo do sujeito para “além de qualquer condução” (CARVALHO & GALLO, 2010, p. 297) como sendo feito de forma diretiva: aquilo que eu ensino é exatamente o que o outro aprende. Isso porque os efeitos de cada encontro são tão singulares que os desdobramentos do aprender não são mensuráveis como se espera em uma avaliação conter tudo o que foi apreendido: “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2006, p. 237). Portanto, o aprendizado se dá pelos encontros com os signos. E estes podem ser ocasionados pelos emitidos pelo mestre – já que é aquele que, por premissa, o faz. E, para não parecer que a falta de controle dos processos corpóreos do sujeito que levam o aluno ao encontro e, conseqüentemente, ao aprender, anulam a presença e importância do mestre, Carvalho e Gallo (2010) apontam que o aprendizado para Deleuze se faz num nomadismo, ou seja, em andanças que não fazem pouso definitivo em um território, como se a verdade estivesse apenas em um lugar e, na passividade, o sujeito se apropriaria dela; mas se dá na não parada no movimento inquieto que fazem turbulência no pensamento. Dessa forma, “o aprendizado nômade pensado por Deleuze não implica o desaparecimento do professor” (CARVALHO & GALLO, 2010, p. 300), não implica uma não importância daquele que se põe na função intercessora com o aluno. “Ao contrário, ele pressupõe que haja alguém que possibilite o fazer com, o fazer junto, para fazer por si mesmo” (CARVALHO & GALLO, 2010, p. 300).

Feitas essas relações entre aprender e movimento ativo, partimos a pensar na relação ética do sujeito com suas verdades, estabelecida entre mestre e discípulo na franqueza e confiança mútua, numa experimentação da liberdade de pensamento daquele que aprende. Sendo assim, “[...] quem ensina estabelece, ou ao menos espera, ou às vezes deseja estabelecer entre si e aquele ou aqueles que o escutam um vínculo [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 24) que pode ser gerado pela amizade, numa perspectiva de uma ética parresíasta, entre um e outro. A ética em Foucault (2010a) está relacionada a uma singularidade que se inscreve em cada um de modo distinto, portanto, ditar uma ética, ou um código de ética em que todos devam se fazer de modo igual, é contraditório. O geral, que é feito para ser cumprido por todos, tem relação com uma construção moralizante que é da ordem da coletividade para o controle de

corpos – não uma relação ética do sujeito para consigo mesmo, em que há investimento do sujeito na ação que faz ou que toma como condição de sua existência. Assim, a relação ética em Foucault é algo que faz o sujeito pensar em si, com o outro, e em suas ações, não por fazê-las pela repetição, ou por um decreto imposto. É na relação com um mestre, com um outro, que o sujeito vai construindo seu percurso refazendo-se e analisando sua relação com a vida. Essa ética do eu, necessária, faz-se na resistência ao poder político de controle de corpos e de pensamentos de forma massificante (FOUCAULT, 2010, 2011).

Nesse movimento que hoje nos leva, ao mesmo tempo, a nos referir incessantemente a essa ética do eu sem contudo jamais fornecer-lhe conteúdo, é possível suspeitar que haja hoje uma certa impossibilidade de construir uma ética do eu, quando talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2010a, p. 225).

Como resistência política e forma de dessujeitamento, Foucault recorre aos antigos, na prática de si, para reformular uma possível retomada de uma relação ética da existência, já que seria por ela uma possibilidade de enfrentamento do poder que regulamenta formas de existências e anulam as diferenças. “Um outro tipo de pedagogia, a um outro tipo de educação: àquela exercida sobre si mesmo, que chamará de subjetivação, contrapondo-a à sujeição, princípio que rege a escola em nossa sociedade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 10-1). Embora para a construção de uma relação ética de si, na conversão do olhar para si mesmo, proposto pela filosofia helenística e estoíca carreguem várias práticas, há implícito nesta relação corporal uma diferença com as técnicas da ascese cristã: “O atleta antigo é um atleta do acontecimento. Já o cristão é um atleta de si mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 287). Há um preparo, uma luta contra tudo aquilo que é exterior e que pode acometer o sujeito, assim, o atleta antigo deve estar preparado para os imprevistos e encontros da vida; não numa renúncia a si mesmo, mas como em determinadas circunstâncias que lhe atormentam, ainda assim, não se perder no acontecimento, mas enfrentá-los, e não paralisar-se em face dos problemas. Fazendo uma referência a Marco Aurélio, Foucault (2010a) coloca a relação corpo-sujeito e essa ética de si como uma arte de viver, na medida em que se parece mais com a luta, já que o sujeito deve manter-se sempre alerta aos imprevistos golpes que podem “cair sobre nós” (FOUCAULT, 2010a, p. 287). E há posto uma intensificação das relações sociais

para a construção desse cuidado que se faz pela experiência e é formativo e não apenas informativo. O outro é elemento importante do processo, não sendo um cuidado de si para si mesmo, de modo individualista, sem a presença do outro (FOUCAULT, 2010a; MUCHAIL, 2011).

Cuidar de si não é privilégio nem dever de alguns para o governo dos outros, é imperativo para todos; o eu de que se cuida não é mais ‘um ponto de juntura’, ‘um elemento de transição para outra coisa que seria a cidade ou os outros’, é ‘meta definitiva’, é ‘autofinalizado’. Cuidar-se não se endereça a uma fase específica da vida, é tarefa para todo o tempo, e se há alguma etapa a que melhor se destina é a maturidade, principalmente a velhice; portanto, a educação pelo cuidado de si não é somente ‘preparatória’ para a idade adulta, mas acompanha a vida inteira, estirando-se numa ‘coextensividade’ entre vida e formação’ (MUCHAIL, 2011, p. 76 – grifos da autora⁸³).

Sendo o cuidado de si coextensivo a vida, como afirmado no início deste tópico, e apresentando-se por dois caminhos, o da preparação e o da formação, fica notória a importância do mestre colocado no espaço, no posicionamento do encontro com o outro. Para Foucault (2010a), a amizade, a relação de vínculo afetivo entre mestre e discípulo é algo caro “[...] e sabemos quanto o tema da amizade é importante nas filosofias helenistas [...]” (MUCHAIL, 2011, p. 76), trazida nos estudos foucaultianos sobre a ética e sua relação com a verdade. Amizade que se faz na proximidade com o outro e interfere nos modos de saber, pelas trocas estabelecidas entre si – o mestre afeta o aluno, como o aluno afeta o mestre, estão em relação. Na filosofia antiga, ela se estabeleceu por meio de cartas, aconselhamentos, trocas, em que o diretor de consciência se colocava no lugar de orientar, aconselhar, mas é o discípulo que fazia por si o percurso e exercitava a reflexão do feito por meio de técnicas que o colocava em constante repensar sobre si: seja na escrita de um diário dos acontecimentos, no pensar à noite naquilo que lhe acometeu durante o dia; enfim, técnicas e práticas de si que envolvem a escuta do outro, o tempo para o repensar da escuta e a própria (re) escrita de si e de suas vivências. *Há marcada de modo incondicional a relação com o outro e seus encontros*. Sobre a amizade, Foucault (2010a) mencionou que ela deve guardar certo “equilíbrio entre a utilidade e alguma coisa diferente da utilidade” (p. 175).

⁸³ Em cada grifo, a autora faz menção em notas de rodapé das referências encontradas para tais afirmações em Foucault. Já que a tese da autora nesta obra se dá pela afirmação de que em Foucault é possível estabelecer “um mestre do cuidado”.

A sabedoria se cerca de amigos na medida em que, tendo a sabedoria por objetivo estabelecer a alma em um estado de *makariótes* – em um estado, pois, que depende da ataraxia, isto é, da ausência de perturbação –, encontramos nestes amigos e na confiança que temos na sua amizade uma das garantias dessa ataraxia e dessa ausência de perturbação. Portanto, nessa concepção de amizade epicurista, vemos manter-se ao extremo o princípio segundo o qual na amizade nada se busca senão a si mesmo ou a própria felicidade. (FOUCAULT, 2010a, p. 175-176).

Prossegue afirmando que “todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos” (FOUCAULT, 2010a, p. 176), não obstante tal amizade deve ter uma finalidade para a vida. Tal utilidade será estabelecida no contexto vivido e, assim, se firmará pela confiança no outro, é essa troca que o outro deseja estabelecer comigo (FOUCAULT, 2010a). Tomo a liberdade de trazer novamente o mote de investigação, a relação docente que o TILSE estabelece ao longo de sua prática em sala de aula, e por que não: uma amizade que os enlaça para o aprender? Nos discursos já apresentados em outros momentos nesta tese, foi marcada a necessidade do não estabelecimento do vínculo de amizade e do cuidado para não confundir os papéis de cada sujeito na escola. Pode ser visto também neste fragmento trazido: “devo mostrar ao surdo que aqui na sala sou intérprete. O surdo deve ter clareza que ele é um cliente e eu presto serviço comunicativo, separando toda *relação de amizade* nesse ato” (**Intérprete Educacional, S.N.L., 21 anos – grifo meu**). Isso para demarcar espaços e papéis entre o professor, o aluno e o intérprete educacional. Porém, nessa abordagem apresentada, nos estudos antigos, ao que parece, a amizade é laço importante na relação de mestria e se faz na confiança, sendo a língua constitutiva das relações que se fincarão, já que será o lugar de trocas discursivas, aconselhamentos, orientações (FOUCAULT, 2010a). Portanto, se assim for, o professor ouvinte terá poucas ferramentas para construção de um laço afetivo e amigo com seu aluno surdo, e que muito importa no processo do aprender.

Daí o “pulo do gato” para a afirmação de que muitos intérpretes, de forma ética, numa ação que procura buscar em si, de compromisso com o outro e com suas verdades, assumem o espaço docente e fazem-se mestres nessa relação cuidadosa por via da amizade – que se forma na surdez cultural, de uma diferença linguística, de uma visão sócio-antropológica da surdez. Nesse lugar, faz-se a complexidade e o comprometimento quando o intérprete se assume como sendo parte do processo educativo. Um problema recorrente apontado em ambientes virtuais, em grupos que discutem a função do intérprete, é a falta de ética do que não consegue limitar-se ao espaço da tradução. Para ele, “a relação com o surdo

perpassa o vínculo saudável, a aceitação e, sobretudo, a confiança” (**Intérprete Educacional, G.F.S., 47**). Ele reafirma a necessidade da amizade como vínculo afetivo, que não responde aquilo que o outro quer ouvir, mas que lhe desestabiliza com a franqueza da fala que um amigo deve ter. Franqueza que nem sempre é dotada de palavras “boas” que trazem conforto, mas verdadeiras, que colocam em prova e em risco a própria relação de amizade (FOUCAULT, 2010a), na verdade que pode ferir. Portanto, não é dando resposta pronta ao aluno, mas denunciando, por exemplo, as angústias de um ensino não voltado para as diferenças, por um docente ouvinte que desconhece as especificidades linguísticas da Libras. Ao anunciar isso, o intérprete pode colocar em risco sua relação serena e sua posição confortável em sala de aula, até mesmo com o professor. Mas a inquietude e o compromisso ético lhe faz falar, agir de formas múltiplas na sala de aula, fazer-se mestre, estabelecer um vínculo. Por vezes, na prática, vemos intérpretes apontar estratégias de ensino para o aluno surdo no quadro, no caderno, quando poderia permanecer sentado e simplesmente dizer que o seu “papel” nada tem a ver com o ensino – limitando-se, muitas vezes, a uma tradução simultânea dactilológica sem aprofundar conceitos.

Há os desviantes, porém, que fogem do padrão proposto e criam outras formas de traduzir dentro do paradoxo que a própria inclusão instaura, traduzir-ensinando:

➤ Eu não aguento, tem horas que levanto, vou até a lousa e sinalizo ali mesmo porque percebo que fica mais fácil a visualização para o aluno surdo. Peço licença ao professor, busco uma relação afetiva com o professor para poder acompanhar melhor o aluno surdo. Tem aulas que só a sinalização no espaço neutro não dá conta, tenho que usar papel, tenho que usar os escritos do professor, e sei que o aluno tem que pensar por si. Essa não é uma tarefa fácil. Por isso tem intérpretes que preferem dar respostas prontas para o aluno, mas não acho que assim ele aprenda. (**Intérprete Educacional do ensino fundamental, S.M., 24 anos**).

Tais tensões são apontadas por Pereira (2011), fazendo menção a uma não definição de papéis e complementando que isso seria desejado, porém não praticado. A autora aponta haver uma legislação que rege como deve proceder o TILSE, sendo função exclusivamente tradutória, em sala de aula, mas, ao entrevistar intérpretes da língua gestual portuguesa, a autora percebeu que há um fazer outro no cotidiano que foge ao que era previsto. Isso ocorre pelo incômodo com a situação excludente de alunos surdos, fazendo com que os intérpretes sintam ou tomem para si a necessidade de fazer algo mais, para além do que seria o

correto. A relação ética que ele (intérprete) constrói, na vivência da política inclusiva, coloca-o numa difícil tarefa de escolha, de sobrevida da diferença, pela relação do “a mais” da tradução para o ensino:

Logo, a caracterização do trabalho prático do/a ILGP⁸⁴ assenta em duas categorias distintas. Por um lado são descritas funções que vão além das definições apresentadas no início do trabalho ou do que está estabelecido na legislação que atribui ao intérprete a função de traduzir e interpretar a informação em LGP e em LP, por outro lado são enumeradas algumas funções desejáveis mas que na prática não são exequíveis. Portanto, em relação ao primeiro ponto, as entrevistadas assumem funções de educadoras quando referem que “*nos deixam nas mãos muitas vezes o peso de educar aquelas crianças*” (SP, anexo 3: 15) e porque “*acabo muitas vezes por substituir um bocadinho o professor.*” (CM, anexo 3: 74). (PEREIRA, 2011, p. 76 – grifos da autora).

Diria que nem todos os intérpretes educacionais assumem para si a função de mestria nessa relação ativa estudada, mas é fato que a inclusão move um sentimento de não-lugar e coloca-o numa situação muito tênue entre se fazer professor ou ignorar o problema de ensino para surdos na inclusão. Há boas relações estabelecidas e nelas vale a pena fazer paradas. Todavia, em relação ao estudo, vimos que a formação religiosa de muitos intérpretes favorece a criação de um vínculo assistencial com o sujeito surdo e com a verdade (conteúdo); além disso, há uma discursividade atual que quer garantir a interpretação como profissão e, portanto, outra relação é marcada. Embora os efeitos relacionais sejam distintos, nas três posições, o intérprete envolve-se no ensino. O tipo ou a qualidade de mestria não é a mesma, mas, em sala de aula, sempre haverá a necessidade do vínculo com o mestre. A relação que mais me agrada, ou que parece favorecer a ação do pensamento na diferença, é a mestria emissora, essa que se faz por meio de laços vinculados por signos, no encontro-acontecimento cotidiano. Sendo assim, a ignorância do intérprete educacional ao conteúdo não impede que ele apreenda signos no ato da tradução, faça corpo em si e, ao anunciá-los ao aluno surdo, seja um mestre emissor.

No próximo tópico, perpassarei este estudo pelas possibilidades ativas de ensino, com algumas estratégias usadas por intérpretes educacionais que escolhem uma posição ativa de enfrentamento da perversidade da inclusão e criam com os professores ouvintes uma singularidade surda de ensino. Farei parada em alguns trabalhos que olharam a atuação de

⁸⁴ Intérprete de língua Gestual Portuguesa.

intérpretes em salas de aula e anunciam uma proposta visual de ensino. O TILSE aparecerá como agente do ensino, portanto, com função-educadora. O mote do próximo tópico será de estabelecer ao intérprete a função-educador, sendo ele intercessor da posição-mestre, conceito discutido neste trabalho. É uma relação possível que ajuda a pensar na inventividade do ensino e do próprio intérprete educacional como aquele que se faz no imprevisto, no acontecimento, na resistência.

Não se deve admitir jamais uma forma incontornável de dominação ou o privilégio absoluto da lei, da norma, da disciplina, do governo, mas, ao contrário, entender que enquanto as relações de poder estiverem presentes em todas as relações humanas (afé incluídas as pedagógicas) teremos certeza de que nelas há pessoas potencialmente capazes de dizer não a qualquer abuso no uso do poder (ALMEIDA, 2006, p. 157).

Essa citação ajuda-nos a compor o conceito de resistência em Foucault (2010c), que coloca as forças em relação para um dessujeitamento, ou uma relação corporal que saia, subverta a norma gerada para todos, se faça numa singularidade. Uma proposta ética de vida na diferença que só é feita no embate, na ação, no movimento de ruptura, na descontinuidade que se faz na ação do pensar. Uma relação ativa que faz daquele que enfrenta estar em movimento constante para outra relação consigo mesmo, produção de novas formas de subjetividades: “a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações” (REVEL, 2005, p. 74). Sobre a relação de saber, verdades e constituição subjetivante, efeito de relações, Carvalho (2010) ressalta:

Como sempre, há uma relação de fluxo de forças, um ir e vir de experiências subjetivantes, dizeres, acontecimentos, gestos, posturas, comportamentos, enfim, modos distintos de ser no registro das relações sujeito a sujeito, quando o imponderável e a inefável calculabilidade emergem como potência de singularização das subjetividades. (CARVALHO, 2010, p. 142).

Esse encontro com o outro por vários meios auxilia na configuração da “singularização das subjetividades”, portanto é inegável que o fato de estar presente todos os dias, sendo emissor de signos para o aluno, faz o intérprete ser irrompido pelo outro (surdo), assim como o faz trazer de sua história e suas relações parte que comporá o surdo (aluno). Nessa nuance, na trama histórica que funda sujeitos, vejo surgir forças que minam outras formas de relação. E é na ação da sala de aula, nesse espaço que emanam forças, componentes

de uma genealogia efeito das relações de saberes que posso também observar resistências na formação de novos saberes sobre si e sua prática: no caso, a de intérpretes educacionais e seu posicionamento diante das forças que os constroem. Há sujeições ao poder, mas vejo também condutas resistentes, linhas de fuga, produção de caminhos que querem se fazer na sempre mudança de territórios, uma interpretação nômade, que não é só tradução, sendo interpretação e tradução, ensino e resistência, construção de sentido e... algo que se constrói com o outro. Produções corpóreas que se fazem no calor do acontecimento e que, por assim ser, aparentemente, ainda foge à captura de um papel único e fechado – embora queiram legitimar uma diretriz, a função da interpretação ainda se faz de modo marginal e criativo. A captura do fazer trará por um lado legitimação, mas poderá amarrar ainda mais em “modelos” do como fazer. No tópico a seguir, trago ensinamentos visuais produzidos por intérpretes na singularidade do seu dia a dia.

3.4. POSIÇÃO-MESTRE E A FUNÇÃO-EDUCADOR: (RE) PENSANDO A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NUMA POSIÇÃO ATIVA

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2004, p. 295)

Nessa parte final da tese, pretendo mostrar uma possível relação entre a posição-mestre e a função-educador. É sobre a mudança cotidiana, o fazer diário, ou a retomada sobre a escola, seus saberes, o movimento do professor na ação de ensinar e sua relação ativa de modo parresoiástico que aqui importam – uma relação que coloca um terceiro, o TILSE, como alguém que também compõe este cotidiano. Será levantada uma série de especificidades que

tocam o educador na função que se pretende firmar como tarefa ativa de deslocamento de poderes. Ou seja, a partir do lugar da mestria ativa parresiástica, pode-se pensar numa relação mestre-discípulo para além das posições afirmadas na educação moderna do ocidente, uma proposta que se afirma para outros lugares que não nas formas exercidas visando o disciplinamento, mas em uma das vias já anunciadas sobre o modo de mestria, no socrático e no ascético religioso, podendo ser anunciadas como um:

Teatro instaurado pelas cenas do déficit pedagógico, da ação de um sujeito formador de outro – relação sujeito-sujeição; teatro eivado pelas cenas da pastoralização da existência, da subtração da verdade pela confissão imposta e exercida por quem reconhecidamente tem o poder para isto – atribuição de sentido a uma verdade culminada no âmbito das conduções humanas – num teatro onde o professor governa; teatro do jogo de cenas da escola moderna [...] (CARVALHO, 2010, p. 144).

É desse lugar, nessas cenas de saberes confessionais, pastoralizantes, que se buscam fazer outras relações. São por outras formas preponderantes de educação que se fincam as propostas de uma mestria ativa, numa posição sujeito que tem a relação *com* o outro como premissa de percurso; e, deste lugar, parece-me não existir o problema de reconhecer a mestria que se faz na relação entre TILSE e alunos surdos, já que múltiplos encontros podem fruir do aprender, e o mestre será aquele que, na condição de conduzir, não visa à reprodução, mas pretende com o educando fazer trilhas que o ajudem. Pelo menos, assim se vê, em algumas relações, essa mestria de percurso e não de verdade imposta, não a de condução a partir do modelo. Retomando a epígrafe, a discussão está para além do que seja o “papel” do TILSE, entendendo “papel social” como a delimitação das ações de um determinado ofício, a partir de um enquadramento profissional; os limites que criam categorizações e padrões, mas no conceito de “função” que será melhor detalhado. Vale ressaltar que a epígrafe anuncia ou articula o “papel” em outra medida. A saber, a do filósofo francês como um mobilizador que denuncia, em sua ação, as verdades apresentadas como se fossem processos naturais e, com isso, alarga nosso olhar para as produções/fabricações históricas que fizeram emergir, em determinado momento, verdades sobre sujeitos, produzindo tipos de subjetividades: relações com o corpo, com o outro, com o prazer.

De todo modo, cabe retomar que abordo o conceito de “função” como sendo da ordem do que se faz de forma “relacional”. Refere-se às interferências de um no/sobre o outro,

ou seja, as inter-ligações só existentes no encontro com o outro, os laços e enlaces que um inscreve no outro, portanto, algo da ordem do acontecimento, que não se prevê de antemão, vivendo-se como incalculável. Acontecimentos que “se efetuam em nós, e esperam-no e nos aspiram” (DELEUZE, 1974, p. 151). Esses eventos que interferem em nossa dinâmica nos torna outros a partir deles, fazendo da vida um constante movimento, efeito dessas relações incorporais que nos encontros materializam-se, tornando-se parte da multiplicidade que nos compõe (DELEUZE, 1974).

Nessa via, a educação é dotada de acontecimentos cotidianos que promovem tais enlaces, muitos deles são deixados como “não importantes”, sendo estes os que mais parecem insignificantes, os quais, potencialmente, podem ter motivado mudanças e aprendizagens – o rumar de uma educação desviante (CARVALHO, 2011). Esses pequenos momentos vividos, que não nos damos conta, são parte importante do processo e que podem, nesse instante pequeno, micro, fazer grandes movimentações no sujeito que nele/ com ele se entrecruza. O aprender se faz no acontecimento. “Trata-se de permitir ao saber a fluidez de relações cujas margens de materialização de forças se expandem porque estarão abertas em experiências de livre relação” (CARVALHO, 2010, p. 142). É o não controle do saber, uma multiplicidade de processos que operam singularidades cujos caminhos trilhados não são previsíveis antecipadamente. A função só existe na relação contextual e, sem pelo menos dois elementos conectados entre si, não haverá tal fusão, não desenvolverá, de modo geral, uma função.⁸⁵ Ela

⁸⁵ Na matemática, define-se função como a relação entre dois ou mais conjuntos, estabelecida por uma lei de formação, isto é, uma regra geral. Os elementos de um grupo devem ser relacionados ao elemento de outro grupo. Assim, sempre que relacionamos grandezas variáveis, está presente o conceito grandioso para a matemática, a função: de tempo-espaço; espaço-tempo; preço-produto. O conceito matemático ajuda a pensar a questão filosófica da função como algo que só se opera na relação entre variáveis, sejam dois sujeitos, com suas histórias, seus atravessamentos, enfim, dois ou mais sujeitos que, para funcionarem, terão que exercitar uma regra entre si, estabelecer modos de procedência. Portanto, a função se dá na elaboração de um tipo de agenciamento relacional: aberto, mais fechado, que cabe identificar na relação de mestria. A função-educador revigora um tipo ativo de funcionamento dos sujeitos, e tal função se dá pela escolha de certo posicionamento em face do outro, ou a outra variável, que tende a novas formas relacionais dessujeitantes. O conceito de posição trazido no dicionário infopédia; corresponde a:

1. forma como uma pessoa ou coisa está colocada; colocação; disposição; orientação
2. lugar onde uma pessoa ou coisa está situada ou instalada;
3. local ocupado ou que interessa que venha a ser ocupado por forças militares;
4. postura do corpo ou de uma parte do corpo; atitude; pose;
5. (dança clássica) forma de colocar os pés no solo;
6. MÚSICA postura assumida pela mão ao tocar instrumentos de cordas;

é funcional exatamente pelo teor relacional que opera nas multiplicidades de linhas que conectam os variados sujeitos, tendo uma “funcionalidade” que se faz pelo teor do encontro. Para Carvalho (2010), a função-educador se produz na inquietude pela produção de outras formas de relação na educação; na inquietude pelo modo com que os homens vêm se produzindo a partir de determinados modelos educativos – abordando a influência da pastoral cristã nas práticas escolares como forma e agenciamento de saber individualizante que projeta um modelo de sujeito, passivo às verdades; ou na relação saber-sujeição pelo conhecimento de uma reconhecimento da verdade. Ambas se colocam no lugar da constituição de modos de sujeição em que imperam modelos de ser. Ao que parece, há uma busca pela presença ativa do sujeito na sua formação e não uma produção pela “conformação”, ou uma formatação do indivíduo diante de normas estabelecidas, disciplinadas por regulações, no campo educacional (CARVALHO, 2008, 2010).

A função-educador é convidada a pensar de outra maneira sua própria função: as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado. [...] Do ponto de vista da função-educador, o chamado é no sentido de não tomar uma posição do sujeito que educa como linha rígida de força: o sujeito que porta a verdade. (CARVALHO, 2010, p. 145).

O educador na função estudada é aquele que busca uma relação política, que experimenta o novo nos encontros no cotidiano e que opera no âmbito da criação, portanto, arrisca-se a criar formas que operam fora do que era o esperado, posto no jogo da verdade rígida imutável – quer maior ligação com a atuação transgressora do **TILSE que se faz MILSE** (**Mestre Intérprete de Língua de Sinais Educacional**), que interpreta signos e traz outras significações no percurso construído com o aluno surdo, visando uma relação visual afirmada pela surdez na perspectiva cultural. Portanto, a relação de mestria ou a posição-mestre se refere a prática de condução, mas uma ação que remonta a um espaço móvel e ativo, ligando-se a um exercício de si com o outro e desta forma há uma imbricação com a função-

7. lugar ocupado numa escala de valores, numa hierarquia ou numa competição.

Link: Posição. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto, 2003-2013. [Consult. 2013-05-14].

Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/posi%C3%A7%C3%A3o>>.

Será utilizado o conceito de posição como tipo de orientação, localização no espaço que funda um modo de relação com o outro. A posição assumida, ou o tipo de mestria, corresponderá a um modo relacional com o outro, sendo assim, o mestre pode assumir uma posição que o coloca na “função-educador”, nesse tipo de relação que, como mencionada, dialoga com a mestria no modelo antigo.

educador uma vez que a posição é da ordem de uma decisão, escolha e a função é da ordem do exercício, da relação, do modo como se percebe sua atuação frente ao outro, um posicionamento do educador que se coloca no espaço funcional com o aluno. Não há função-educador sem o educando. Vale afirmar que nem todo educador exerce a função-educador, o que leva a entender que nem todo professor é um mestre ativo. Este tipo de mestria⁸⁶ se dá através de um posicionamento político, num exercício contínuo sobre si.

Desta maneira, proponho um exercício duplo ao nosso pensamento. De um lado, entender como a noção função-educador pode nos colocar na dimensão de abertura criativa e de experimentação na perspectiva de quem educa à medida que educa-relacionando-se-com-quem-é-educado. De outro lado, trazer para o debate a temática da criação e experimentação na função-educador como operadores de subjetividades ativas em que, por exemplo, o exercício da verdade no campo da *parrésia*, o posicionamento do educador no papel de intelectual específico e no âmbito do infame tornam-se promissores instrumentos. (CARVALHO, 2009, sem paginação – grifo do autor).⁸⁷

O autor segue trazendo ainda pontos relevantes sobre a função-educador no que tange à proposta criativa de sua ação na educação numa perspectiva relacional em que se vê funcionar forças no sujeito que tem a tarefa de dessujeição de si para a reformulação de outra prática, outra conduta que não acontece sem um constante repensar:

[...] Concernente a esse ponto, a criação imprescritível emerge como força produtiva de experiências de subjetividades que maculam constantemente o sujeito pretensamente constituído para desconstituí-lo e novamente abrir outra constituição. Tal perspectiva pode ser exemplificada na análise de três campos pelos quais a **função-educador** é convidada a se colocar no fluxo da produção e da deflagração de **experiências de subjetividades ativas**. Trata-se de a) a relação do educador com a **parresia** ou a emersão do educador *parresiasta*, b) o educador como **intelectual**

⁸⁶ Todo ensino requer a presença de um mestre. A pedagogia guarda para si a relação necessária de condução, sobremaneira, o tipo de mestria exercido pode variar. Vimos neste capítulo três exemplos distintos de condução que reflete um modo de reciprocidade do aluno e promove tipos de subjetividades. A mestria no período helenístico romano é a que mais me agrada e nela a possibilidade da criação com o outro, do processo, do percurso que importa, nesta relação, é de extrema relevância. Portanto, ressalto que o TILSE ao adentrar na sala de aula é convocado a exercer uma mestria com o aluno, todavia a forma como essa mestria será exercida refere-se a um posicionamento do sujeito e por vezes há que se refazer verdades, mudar posturas, repensar a própria historicidade para uma relação mais ética com o outro surdo.

⁸⁷ Encontrei esse texto nas buscas realizadas sobre as produções do autor no que se refere à produção do conceito da função-educador. Tal texto foi apresentado no COLE – congresso de leitura e escrita, porém apenas consta data de publicação, 2009 e não a paginação. Pode ser feito download através do link: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1346.pdf Neste texto, há um esclarecimento, ao que me parece, bem importante sobre o modo de procedimento da função-educador e que é trazido como complementação ao que venho discutindo.

específico e c) o educador na posição de **educador infame**. Situada nos estudos de Foucault acerca das práticas utilizadas como modificação do *modo de ser* do sujeito na Antiguidade [...]. (CARVALHO, 2009, sem paginação – grifos meus).

Função-educador, conceito que abre fenda para essas três possibilidades demarcadas: da parresia, valorização de uma fala franca; da relação infame, que tende a valorizar aquilo que parece ser menor, ser desprezível do cotidiano; da especificidade de um intelectual, como agente que modifica a si e ao outro por meio dos saberes que os constituem, sendo assim, opera “de dentro” das relações de poder e saber, tomando para si causas sociais como parte de uma relação de luta política. O intelectual infame torna-se importante na medida em que ocupa responsabilidades políticas, pois, ao atender problemas específicos, estará lidando também com problemas que configuram um campo de saber firmado na contingência em que ele se insere. Dito isto, a importância que o conceito traz, afirmo que a função-educador será utilizada como intercessora para pensar a posição-mestre – conceito debatido na presente tese, e que, de modo geral, é trazido no percurso dessa escrita, em variados momentos. Sobre a relação parresiástica do mestre, um dos pontos marcados que constitui parte da função-educador, Foucault (2011), nos estudos da antiguidade, afirmou a existência de quatro modalidades do dizer-a-verdade na fala do profeta, do sábio, do professor e do parresiasta. Tais modalidades distinguem-se nas formas de condução e prática que as prosseguem. Para Foucault (2011), “uma das razões pelas quais o exemplo da Antiguidade é privilegiado” (p. 25), em relação ao dizer-a-verdade na modalidade da parresia, é “porque ele permite precisamente, desbravar, de certo modo, essas diferentes [modalidades] do dizer-a-verdade, esses diferentes modos de veridicção” (p. 25). Portanto, o que difere uma da outra é o posicionamento daquele que se relaciona com a verdade, o modo como a traz e o tipo de relação instaurada. Para o autor, “o professor, o técnico, o homem da *tékhnē* aparece com muita nitidez nos diálogos socráticos” (p. 25), num modo universalizante de relação. O que Carvalho (2008, 2010) propõe é fazer uma mescla com a posição do educador, colocá-lo numa função que tem a parresia como parte de sua formação. Não uma verdade universalizante criada por modelos verdadeiros de condução da relação, mas na franqueza de uma fala que se firma no acontecimento, na imprevisibilidade que os constituem.

Nesse modo de mestria posto, cabe reiterar considerações apontadas por Foucault (2010a), na configuração de quatro exercícios importantes que devem ser atribuídos ao discípulo nessa lógica em que o mestre se posiciona como quem interfere no caminho, mas não dita o que deve ser feito. Espera-se que o aprendiz exercite por si a prática, ou uma cultura de si, ativa e que desdobra em um dessujeitamento, vindos de uma meditação cotidiana, inspirada nos estoicos. Portanto, são elas: 1) a memorização, o exercício de uma “ascese”, na cultura de si, da verdade que se faz por uma técnica de rememorar o vivido, aquietar-se diante dos acontecimentos; 2) a escuta, “o discípulo deve primeiro calar-se e escutar” (FOUCAULT, 2010a, p. 451), do mestre como prática ativa; 3) a importância da escrita, que pode ser comparada a uma escrita de si, “tomar nota sobre as leituras, as conversas” (FOUCAULT, 2010a, p. 451), o registro como forma de retomada sobre o conhecimento para fazer-se saber em si; 4) o retorno sobre si, “no sentido, porém, de exercício de memorização daquilo que foi aprendido” (FOUCAULT, 2010a, p. 451). Assim, não é sem trabalho, sem atividade, que há o aprendizado. Este se faz por meio de práticas de si que envolvem a escuta do outro, a relação com o saber para si, uma rememoração, a escuta atenta para a construção do que irá se inscrever não no corpo do mestre, mas naquele que a pratica, no discípulo. Portanto, a relação é foco importante nessa mestria afirmada como prática de si, na perspectiva da criação de uma estética de si, uma formação voltada para a vida.

Estamos muito longe do que seria uma hermenêutica do sujeito. Trata-se, ao contrário, de dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade apreendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberanamente em nós. (FOUCAULT, 2010a, p. 451).

Poderia apontar que tal conceito da função-educador mobilizou-me desde o primeiro encontro com a leitura da tese de Carvalho (2008) e, a partir de então, após o término do mestrado, tal inquietude produziu em mim interesse de investigação do que seja a relação de mestria para apresentar a atuação do TILSE como sendo afeito a uma relação com o surdo embevecida pelo ensino – portanto, a neutralidade tanto demandada torna-se algo impossível. Outra relação importante se faz na crítica do modelo inclusivo que minimiza ou apaga a figura do intérprete como agente de ensino na promoção de uma mesmidade em que ofusca a

diferença surda. Nos seus estudos, Carvalho (2010) afirma que a criação conceitual da função-educador foi produzida pelo (seu) encontro com a noção-conceito, ferramenta que para ele serviu de intercessora, em Foucault, a saber, a função-autor. Em uma entrevista cedida para a Revista do Instituto Humanistas Unisinos (IHU), realizada em 2011, o autor comenta:

Inspirada na noção função-autor de Michel Foucault, a noção função-educador pretende ser um intercessor, no sentido que Deleuze propõe, para se pensar, tanto conceitualmente como nas experiências com a educação, modos de educar que intercedam por uma produção de subjetividade ativa. Isto quer dizer que a função-educador tenta convidar os educadores a se colocarem na posição de rompimento com as séries de jogos sujeitantes que silenciam as potencialidades das diferenças e das singularidades dos educandos. (CARVALHO, 2011, sem paginação).

Utilizo o mesmo teórico para definir meu bom encontro com o pensamento do filósofo Carvalho (2008, 2010) na tensão dos estudos foucaultianos no campo da educação, mais precisamente na de surdos. O interesse por sua analítica me fez aproximar dos estudos de autores que fizeram a dobra entre Foucault e educação, caminho que vinha percorrendo desde o mestrado. Portanto, a partir das minhas leituras, trouxe os vários conceitos-ferramentas que foram usados como chave de leitura sobre a atuação do TILSE quando este se posiciona na mestria antiga. É essa relação criativa e criadora que me importa. A função-educador agrega e faz correlações ao pensar a posição mestre, porque, para mim, toda relação de ensino se faz por meio de uma mestria, haverá condutores que podem ser, como no conceito de intercessor, coisas, pessoas, sobretudo, algo que nos faz parar, pensar e dali continuar a produção do novo. O professor (mestre) pode assumir a função-educador, que dialoga com ética e parresia, nos estudos da relação mestre-discípulo helenística e romana, quando se posiciona como alguém que constrói com o aluno o saber, que se importa com a “relação” e não com o “resultado”. Retomo a citação do conceito de intercessor criado por Deleuze (1992), argumentando a importância dos encontros com o outro para o movimento de si, portanto, sobre o exercício (atividade) do aluno na busca do aprender – que marca o meu próprio encontro com a filosofia foucaultiana e com os estudos empreendidos por Carvalho (2008) que modificam, ou complementam o curso da minha escrita – temos:

O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento [...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artista ou cientista; para um

cientista, filósofo, ou artista – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. [...] sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (DELEUZE, 1992, p. 156).

Apresentadas tais relações da função-educador, suas especificidades, o modo como concebo a relação do mestre na forma ativa para a produção de subjetividades em outra lógica com a verdade, numa formação voltada para a vida, numa ação ativa do aluno, passo agora a relacionar os modos também ativos na função do TILSE operando como MILSE – como um mestre que também interpreta, não trabalhando no “ou”, ou professor ou intérprete, afirmando-se, no entanto, no “e”, sendo isso e aquilo, e aquilo outro, múltiplas formas de ser que não se findam no quadriculado de um papel. Lugar de desafio, posição específica firmada na luta cotidiana, num agenciamento político que faz da sua função outra coisa para além do esperado, que corrompe o desejado, fazendo outra relação ética firmada por uma verdade que o constitui (como TILSE). Não se calando aos desafios impostos; isto pela própria ação (pro) posta de uma inclusão que ainda opera na constante exclusão: uma inclusão-excludente (VEIGA-NETO, 2001). “Até mesmo a repetição mais mecânica, mais cotidiana, mais habitual, mais estereotipada encontra seu lugar na obra de arte [...]” (DELEUZE, 2006, p. 403). Sendo assim, Deleuze (2006) reforça a criação que existe na ação humana, o novo que é promovido até mesmo diante de uma repetição mecânica, de algo que se faz igualmente todos os dias, que diria ele então da ação de “repetição da voz de um outro”? Aposto que veria nisso diferença e singularizações. Não o mesmo enunciado feito de forma visual, mas uma criação na língua de sinais a partir de encontros com signos que vieram de uma língua oral seja ela a língua portuguesa. O autor continua afirmando não haver “outro problema estético a não ser o da inserção da arte na vida cotidiana” (DELEUZE, 2006, p. 404). E, em certa medida, relaciona-se ao pensamento de Foucault (2006) quando pede que façamos da nossa vida uma obra de arte: a da existência. Penso ser essa perspectiva apontada a possibilidade de singularização de alguns TILSE que afirmam sentir a necessidade de criar fissuras na proposta oficial que a inclusão propõe ser sua função, na mais íntima relação com o outro, na promoção de signos para o aprender. Enfrentam o cotidiano, fazendo com ele outras formas de intervenção com seu corpo, para além da técnica mecânica de uma tradução literal, criam traduções visuais na língua de sinais, poemas-ensinos, mil formas de se manter vivo nesta língua, para além do

apagamento político que parece operar nos mecanismos inclusivos. Para tal, redesenha-se o que pode ser atribuído ao ato tradutório, para além da configuração de palavras que têm sentidos e que podem chegar do professor ouvinte ao aluno, sem imbricar-se naquele que as emite, o intérprete educacional:

A tradução não consiste, portanto, simplesmente na transferência de um código monossistemático para outro do mesmo tipo, mas de um processo de procura de equivalência entre desvios, por vezes extremamente complicados, desses códigos, que vêm a ser polissistemáticos. Daí dizer-se que o tradutor jamais é apenas bilíngue. Tem de ser plurilíngue para poder levar a cabo a sua tarefa e dominar as várias modalidades de expressões, a ponto de permitir-se malabarismos, muitas vezes indispensáveis no exercício de sua profissão. (THEODOR, 1976, p. 20)

Nessa lógica da ação desviante tanto dos enunciados quanto da posição do sujeito que se forma nas inconstâncias do cotidiano é que vemos surgir modos ativos de interpretação no campo da educação. Sobre isso, métodos tradutórios firmados pela relação aluno surdo-intérprete educacional, realizados numa proposta visual para além do enunciado do professor que toma como premissa a oralidade, há um campo criativo inserido e praticado no corpo do sujeito intérprete, narrado nos estudos de Lacerda & Santos & Caetano (2011). As autoras afirmam que “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos” (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 103), que diferem do universo sonoro.

Assim, afirmam a existência de uma forma surda, ou uma pedagogia que se faz não pela oralidade, mas na inscrição da visualidade, uma pedagogia imagética feita na relação dialógica: uma construção que se faz com o outro – novo campo que explora a visualidade nas práticas pedagógicas (CAMPELLO, 2007).⁸⁸ Estas especificidades devem ser valorizadas pelo professor e quando se tem, em sala de aula, um contexto inclusivo, com intérpretes educacionais, tal pedagogia visual deve ser contemplada da mesma forma. Quais os modos para manter a especificidade surda, trazendo a visualidade a um ensino que traz como tradição

⁸⁸ Esse estudo não pretende aprofundar o que seja a pedagogia visual na educação de surdos, mas apresentar que, a partir dessa relação, buscamos outras formas de atuação do intérprete para fazer da inclusão de surdos um lugar menos perverso e mais hospitaleiro. Em Campello (2007), encontramos indícios dessa relação visual do surdo, tendo sua aprendizagem feita a partir da língua de sinais, e como sua estrutura visual modifica as relações de ensino – ou devem ser modificadas.

a relação perpassada pela oralidade? Esse é um dos desafios da pedagogia fincada na diferença surda.

Nessa mesma direção, é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos. Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 104).

O intérprete educacional, portanto, passa a ser parte do ensino, deixando-se capturar por uma visualidade que percorre métodos e estratégias que tornam saberes visuais, na língua de sinais, com uso de imagens, figuras, materiais múltiplos que auxiliarão naquilo que precisa ser trabalhado com os alunos surdos. Sendo assim, “não pode simplesmente interpretar sem se importar com a compreensão e o aprendizado deles. Interpretar e aprender, nesse ambiente, são fatores indissolúveis e o intérprete assume, inerente ao seu papel, a função de educador” (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 116). Ainda na perspectiva que aponta as autoras sobre a imbricação do TILSE na relação de ensino bem como a promoção de uma relação visual no ato tradutório, apresenta-se a imagem a seguir como resultado de uma estratégia usada por um grupo de futuros professores de biologia, repensando modos de comunicação para lecionar conteúdos para surdos. Após debate, apontado no artigo, um dos grupos chega a uma possível conclusão sobre algumas experimentações corporais para efetivar a comunicação. Estabelecem algumas possibilidades visuais, mas chegam à conclusão de que a presença de TILSE facilita a construção de conhecimento em sala de aula, uma vez que sentem dificuldade de expandir o conteúdo pelo pouco domínio da Libras (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011). Tal consideração nos direciona para o fato de que a inclusão não se faz de qualquer modo e que o conhecimento da Libras é fundamental no processo de ensino de surdos.



Ilustração 7: Imagem da tradução corporal do sistema digestório.⁸⁹ (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 111).

A imagem apresenta formas de relacionar o corpo, usando-o de modo visual para representar algo do conteúdo de biologia, proposto pelos estudantes em questão. Uma representação do “bolo alimentar ao longo do sistema digestório” (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 111). Essa imagem é significativa para o trabalho na medida em que parecia com usos feitos pelos intérpretes educacionais percebidos nas entrevistas realizadas para a tese. Inúmeras propostas visuais como as da **Ilustração 7** são lançadas como estratégias de ensino por TILSE, além de uma metodologia que compõe: leitura prévias de textos; gravação de sua voz fazendo a leitura; tradução para a língua de sinais; produção de glossário após combinar com o aluno surdo os sinais usados para tais conceitos; entre outras práticas apresentadas. E há uma diferença, os intérpretes dominam a língua de sinais, o que facilita a relação pedagógica – mais uma vez a necessidade de inter-relação professor ouvinte e intérprete educacional é apresentada.

Desse modo, reafirma-se a postura criativa-imagética do TILSE, que faz do seu corpo palco para a cena escolar. Diria que, em certa medida, transgride para criar com o aluno surdo um ensino na diferença. O intérprete firma uma parceria com o professor ouvinte, deixando ser discípulo, para agir na mestria que estabelece com o aluno surdo. Uma relação criativa e criadora que só se faz pela inscrição desse acontecimento menor, marginal na sala de aula, cotidiano que vem sendo investigado por pesquisadores para marcar as ações infames

⁸⁹ Essa ilustração foi reproduzida na íntegra do artigo de: LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 111. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. IN: **Língua Brasileira de Sinais – Libras: Uma introdução**. São Carlos: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)/ SEaD, 2011, pp. 102-116. Embora a intenção das autoras foi de apresentar os discursos de futuros professores sobre os modos de relação/vínculo com alunos surdos, sem o domínio da Libras, o artigo foca as estratégias metodológicas visuais de ensino para surdos e perpassa as ações de intérpretes no ensino, bem como sua importância em sala de aula. Na citação a seguir, fica claro que, para além dos recursos visuais, há que se estabelecer um vínculo linguístico para a construção do enlace pedagógico: “Todavia, ela destaca que não adianta ter apresentações visuais boas se não se sabe aproveitá-las: *Faltou explicação. Somente copiou o que já estava apresentado na imagem.*” (LACERDA & SANTOS & CAETANO, 2011, p. 109).

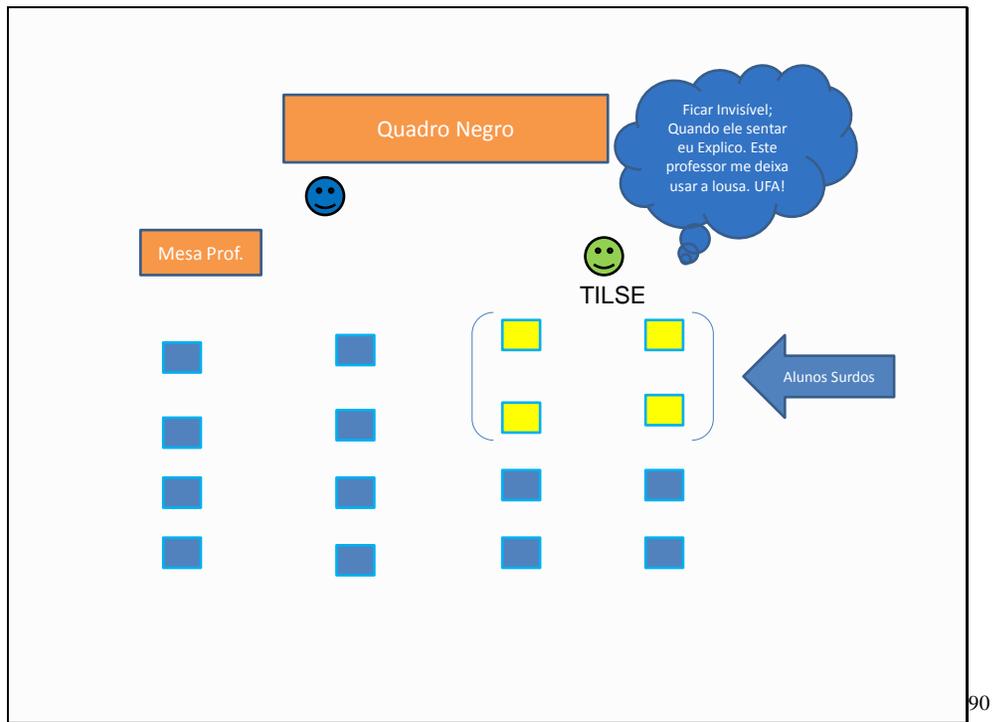
potencializadoras do novo no ensino de surdos. Foucault (2003) mostrou-se interessado em entender os agenciamentos coletivos produzidos a partir de discursividades médicas, políticas, jurídicas em torno de casos de sujeitos que foram visibilizados por suas ações infames. Quero fazer uma relação ao estudo analisando como sujeitos comuns, com suas vidas, passam a ser alvo de estudo. E mais, como as ações infames podem fazer diferenças na sala de aula. Infames porque, de algum modo, pratica uma ação para além do que se é esperado, uma que pode ser avaliada como “torpe”, ou ainda porque não recebe a “fama” de ser ele, o intérprete, parte constitutiva importante da relação de aprendizagem. Há um apagamento da sua presença e, todavia, uma constante preocupação com o que vem sendo produzido em sala de aula: invisível para uns e visível para outros. Invisível para o sistema educacional, mas presente na vida do aluno. Nisso posto, há necessidade de revisão daquilo está sendo feito. Porque as ações desses personagens geram discursos referentes a políticas de agenciamentos das práticas em torno da construção moralizante nomeada, muitas vezes, por uma ética profissional. Sobre isso, faço recorte de uma fala infame (de alguém sem fama ou uma fala que pode ser trazida para a trama de poder que se pretende pensar) advinda de um TILSE qualquer, e que nela vemos transcorrer saberes importantes para a contingência em que vemos operacionalizar discursos sobre o fazer de intérpretes no ensino de surdos dentro de salas inclusivas:

➤ Tem horas que me vejo apagada na sala de aula. Por mais que eu saiba que tenho participação no que o surdo aprende isso não aparece. Se o aluno aprende algo é porque o professor usou recursos visuais e sua aula atingiu o aluno. Se o aluno não aprende aí nesse momento pode ser que percebam minha existência, a culpa passa a ser também minha: ou ele não aprendeu porque eu não consegui traduzir bem na Libras ou ele tem mesmo dificuldade de aprendizagem. Sei lá, sinto que eu e ele (o aluno surdo) estamos apagados na inclusão e que esta é uma forma até estratégica, a culpa é sempre de alguém, nunca do modo como fazem esta escola inclusiva. Mas na verdade eu sei que poucas pessoas conseguem perceber a importância que tem um intérprete na vida escolar do aluno. Isso eu sinto. (**Intérprete educacional do ensino fundamental e superior. M.L.S., 37 anos**).

Essa é uma fala recorrente em várias das entrevistas-encontros que li e que, de algum modo, pude sentir na função de intérprete educacional que ocupei e ainda ocupo nas salas de aula. O fato é que a relação infame de muitos intérpretes tem gerado diferenças, criado ensinamentos visuais e feito da inclusão-excludente momentos de fuga criativos e de ensino marginais na diferença. Momentos pontuais, mas momentos... não é tudo, evidentemente. Por

isso, queremos mais, o que está dado não basta, há ainda múltiplas capturas que fazem o sistema inclusivo hostil, mas não é excluída toda forma de criação, pela captura total da inventividade humana. O oposto também existe, não temos só momentos criativos em que surge a diferença, temos criação em tudo que conseguir achar brecha para a fuga da normatividade imposta. Não há sempre estados de liberdade, mas momentos de liberdades criativos.

Penso que os intérpretes educacionais são bons exemplos de quebras do sistema escolar feito na mesmidade em que todos devem aprender no mesmo tempo e espaço. São exemplos possíveis de se posicionar numa função daquele que educa por uma questão ética com o outro, indo para além do que lhe é imposto como “tradutor”. Isso porque sente necessidade de se enlaçar com o aluno. Nem todos, mas alguns. Trago como último exemplo algo interessante a meu ver. Em um determinado momento da pesquisa, um intérprete educacional compartilhou comigo sobre sua disposição na sala de aula e como, em alguns momentos, “invade” – esse foi o termo usado – a lousa do professor ouvinte para dialogar com o aluno surdo. Em alguns momentos, usa das explicações da professora no quadro, ou amplia como pensa ser produtivo e nisso faz da explicação outra coisa. E quando o professor não deixa usar a lousa? Perguntei isso ao TILSE. Como resposta, obtive: “Ah! Eu pego um papel e escrevo, eu dou um jeito, arrumo uma maneira de construir com o aluno o ponto que parece importante da aula. Se o professor não faz, ou não me deixa fazer, eu dou um jeitinho, estou certo?”. E depois representa a sala em que atua em um papel, refiz para representar a sala de aula:



Veja que o espaço desenhado da sala de aula já aponta para a aproximação dos alunos surdos com o TILSE, bem como a composição de um espaço dentro da sala de aula. Portanto, essa função-educador, este posicionar-se como mestre pode ocorrer em instantes intensivos no cotidiano escolar... pode ser apenas em alguns momentos a presença de uma criação intensiva em que pululam pontos de diferenças... na perversão de sua função, ao buscar uma ética estetizada de si na relação com o outro, para além do que dizem ser seu papel. Uma relação que se faz na amizade parresiástica com o surdo, na denúncia de um sistema de exclusão da diferença: que fique claro não ser vantagem apenas da surdez essa exclusão, mas de qualquer diferença que queira se manter para além da homogeneização de corpos. E, assim, ainda reforço, segundo Quadros (2003), o modo como ainda concebem a atuação do TILS de modo geral, estanque, baseada na reprodução, a qual segui, tecendo algumas críticas:

⁹⁰ Esta imagem-quadro foi realizada por mim a partir de entrevista com um TILSE.

O foco está no vocabulário e nas frases. Decisões sobre o significado estão baseadas nas palavras. Pensa-se no intérprete como um reproduzidor de textos, sinais, palavras sentenças, quando na verdade sabemos que somente sinais, palavras e sentenças não são suficientes para que o surdo construa sua concepção referente ao discurso. (QUADROS, 2003, p. 79).

Mais que palavras jogadas ao vento, sinais que saem de um corpo que nada se compromete com eles, que servem como simples condutores-humanos, e que, todavia, ainda assim, podem servir de encontros, a educação, do modo como venho afirmando a educação com personagens intérpretes ativos e parte do ensino, faz-se de modo geral com o comprometimento, pela relação de encontros, pela ação de corpos singulares que trazem suas distintas motivações num espaço que parece ser “o mesmo”, mas que gera diferenças. Portanto, refere-se a educação enquanto ação cotidiana menor, a partir de ações de singularidades perpassadas por pontos de encontros, ou signos, que produzem o aprender singular para alguém, em algum lugar, de modos muito distintos, que não se deixa capturar num modelo do como fazer: não se prende a um único jeito de ser e fazer o que chamamos de relação de ensino. Isso porque a ação com o outro não se fecha em uma única perspectiva.

E estão o nó e a novidade da ação docente: o imprevisto. Uma relação um tanto amorosa, como anunciou Deleuze (2006), e por via de uma relação feita na amizade com o outro, como anunciou Foucault (2010a). Um fazer junto que implica séries de relações corpóreas intensificadas quando há investimento nela. Portanto, finalizo afirmando a existência da relação docente pela função da mestria parresiástica, sendo produzida em muitas salas de aulas. Com ela, podemos aprender não modelos assertivos de como deve ser a atuação do bom **TILSE** em sala de aula, como ele se faz **MILSE**, mestre que interpreta em correlação com o professor ouvinte, assim, se fosse feito da ação docente um manual, perderia a singularização e o acontecimento cotidiano da própria função: o efeito acontecimental que tanto chama a atenção. O que fica evidente, no entanto, é perceber que a criatividade produzida no encontro entre intérpretes ouvintes e alunos surdos nos mostram ensinamentos diferentes perpassados por formas de “dizer” visual. O que quero amplificar é a necessidade de haver, nessa relação, a mestria do ensino, naquilo que o TILSE faz, e não marcar mais um modelo funcional de promoção da tradução em sala de aula, mas atentar para a necessidade de valorização, visualizar o que muitos intérpretes infames produzem. Cotidianos que anunciam saberes, diferenças, desvios, aprendizagens.



“Freiheit der Gebärdensprache”
(“A liberdade da língua de sinais”) pelo artista surdo **Rudolf Werner**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Outras (re) leituras possíveis...

Quando jovem não se deve evitar filosofar e, quando velho, não se deve cansar de filosofar. Nunca é muito cedo ou muito tarde para cuidar de sua alma. Aquele que diz que não é ainda, ou que não é mais tempo de filosofar, está a par daquele que diz que não é ainda, ou não é mais tempo de atingir a felicidade. Deve-se, então, filosofar quando se é jovem e quando se é velho, no segundo caso [...], para rejuvenescer ao contato do bem, pelas lembranças dos dias passados, e no primeiro [...] a fim de ser, ainda que jovem, tão firme quanto um velho diante do futuro. (FOUCAULT, 2010a, p. 85).

O que dizer nas linhas finais de uma tese que me acompanhou por pelo menos quatro anos? Difícil finalizar, mesmo sabendo que o fechamento de um trabalho se faz na abertura de outras inquietações. Não há grandes finalizações e descobertas que findariam a necessidade de mais buscas, mais leituras, mais aproximações. Há recomeços, há aberturas de novos olhares a partir da multiplicidade de encontros possíveis em um trabalho. Tal afirmação ganha notoriedade quando se percebe que a atividade filosófica deve se expandir para a vida toda, conforme nos alertou Foucault (2010a). Portanto, “deve-se, então, filosofar quando se é jovem e quando se é velho” (FOUCAULT, 2010a, p. 85); reformulando, diria que sempre há tempo para iniciar uma criação, para refazer percursos; e neles retomar lembranças; vivenciá-las de novas formas. Assim, a epígrafe-citação traz algo que para mim sintetiza bem o percurso feito: a potência da filosofia enquanto criação de conceitos para os meus problemas de pesquisa, sendo processo presente e permanente no decorrer do processo de doutoramento, e para a vida. “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 15). A pesquisa que empreendi localiza-se na área da surdez, nessa singularidade é que empreendi algumas criações, mais especificamente, o objeto que percorri investigar se deu na relação que é estabelecida entre intérpretes educacionais e alunos surdos em contexto inclusivo. O filosofar enquanto prática de si, (re) escrita das formas como fui construindo e reconstruindo em mim as relações teóricas partilhadas, dizem respeito a experiências vividas por mim, inicialmente como intérprete educacional e, em outro momento, como pesquisadora. Este exemplo serve como mostra de uma prática da filosofia para a vida; um exercício contínuo de cuidado consigo mesmo.

Escrita como lembrança, como registro de um tempo, de um movimento, como posicionamento ativo de uma verdade, ou de um lugar que se quer afirmar. “Nunca é muito cedo ou muito tarde para cuidar da sua alma”. (FOUCAULT, 2010a, p. 85). Tal afirmação nos coloca diante de nós mesmos e das possibilidades que temos de fazer das nossas práticas ações-momentos de criação; prática de liberdade na rescrita de nós mesmos; nossas atitudes como minutos potentes de franqueza ética. E vejo nisso relação da escrita-tese-diário. De algum modo, vim me escrevendo na inscrição de cada teoria estudada; em cada afirmação gerada.

É certo que a produção teórica causou em mim mudanças, tanto na forma de “enxergar” determinadas práticas, quanto nos interesses de investigações. A temática da educação de surdos e a presença de intérpretes educacionais é o que me mobilizaram o tempo todo, e que me acompanha desde o término da graduação. No entanto, não posso deixar de apontar que a posição-mestre, ou a relação do mestre com o discípulo, e a implicação de sua ação como função, foi ganhando força ao longo da investigação, direcionando leituras e produções; e isso reflete um afetamento meu nos estudos filosóficos franceses em que venho me dedicando ao longo dos anos. Uma modificação em mim. Que bom este movimento! Bom produzir um texto que vai para além dos requisitos acadêmicos, eu que eu traga minhas marcas nele, ou ainda, que o próprio texto me marque e produza mudanças no meu modo de pensar as relações docentes discutidas. Marcas que farão repercussões distintas no encontro com leitores e, assim, trarão outras formas de ler o que as linhas não trazem, sentidos fechados: concordâncias, dissonâncias, complementações. Esses sentidos que não se dão previamente, mas se produzem na relação com o outro, é a discussão na tese, no quesito ação e relação docente. Escrevi as impossibilidades de um fechamento categórico do sujeito, ou a produção de um único sujeito, em uma dada relação com o outro. Há sim uma **posição**, uma construção de si que só é realizada na medida em que é composta pelo efeito do “estar com o outro”; portanto, o tipo de ensino e a mestria exercida por cada docente se dão na interioridade das salas de aulas, na efetiva produção com os outros (alunos) que ali compartilham espaços, ações, (des) prazeres. É evidente que a história e as tramas de poder/saber marcam e criam tipos de subjetividade, são trazidas e traduzidas, tais marcas, na formação pastoral, pela condução através do conhecimento, uma prática conteudista, de fundo socrático-platônico; ou ainda, como proposta deixada, prática pela relação parresiástica construída com o outro, na

figura do mestre que emite signos, produzidos, ou apreendidos de distintas maneiras pelo aluno. Dessa maneira, a condução do mestre não tem a mesma função, nem no modo nem na prática. Cada professor estabelece com o aluno uma condução dos saberes, os discursos e as ações que fundamentam a maneira como percebe ser a tarefa daquele que educa para com aquele que é educado. É nesse pensamento que teci o modo de prática do ILSE nesse discurso de inclusão, e em algumas práticas escolares que analisei.

Portanto, eis a questão: de onde surgiu minha motivação para a produção desta tese? Difícil encontrar um ponto específico dentro de tantos encontros. Para as considerações finais, quero lembrar alguns deles, os que consigo recordar, além dos mestres que me acompanharam e que me fizeram pensar, inquietar e produzir a tese. Algo que começou pelo desejo de escrever sobre a relação do intérprete em sala de aula, mobilizada pela denúncia das formas políticas que via presentificar-se na inclusão escolar. Posso afirmar que iniciei minha ação acadêmica pelo militantismo. Iniciei-me pelo contato com grupos surdos e, com isso, vi-me muito enviesada por suas temáticas de luta, mas que, posteriormente, essa militância foi ganhando outras formas de ação, mobilizadas pela escrita. Afirmaria que o *start* deu-se com uma **questão-problema** que foi aos poucos sendo refeita: qual o papel do intérprete de língua de sinais educacional na sala de aula? Esse foi meu tema de monografia da graduação; posto isso, realizo uma dissertação propondo olhar as relações de poder na construção da surdez na sociedade e a emergência do intérprete neste espaço escolar como relação de saber funcional para tal política que se faz pela exclusão. Fiz um estudo da surdez, já marcada pelo arcabouço teórico foucaultiano, mas busquei a teoria do acontecimento didático (BEHARES, 2004, 2005, 2006, 2007), que traz discursos da psicanálise, envolto aos saberes da filosofia. Para tanto, foi preciso pensar na relação estabelecida entre aluno-professor, efeito de acontecimento amoroso, no enlace de um erotismo simbólico de desejo entre professor e aluno: um na fixação de ensinar e o outro no desejo de completude de si pelo saber do professor que lhe falta. Nesse momento, meu interesse muda e passo a destacar a forte presença do vínculo, ou seja, uma “relação pedagógica” produzida pela própria composição oferecida pela inclusão: o fazer um a um entre intérprete e aluno surdo na marginalidade da aula posta. O que nomeei na dissertação como paradoxo da inclusão de surdos, a própria ação cotidiana do TILSE se fazendo nesse espaço:

É nesse espaço, como produto de outros espaços, que a inclusão se faz (im) possibilidade, se faz no paradoxo, não como é proposta, mas em outro lugar, com a participação (não instrumental) do ILSE no lugar de e junto ao professor ouvinte. Em conjunto, porque há a necessária construção do conhecimento com o professor, todavia, a relação transferencial, tema que gostaria de aprofundar, faz-se no amor e escuta que se enlaçam surdos e ILSE na sala de aula; nesse lugar de produções singulares e de escutas, tanto do surdo, quanto do ILSE, que ficam obscuros para os que não dominam a língua de sinais (professores ouvintes e alunos ouvintes) e que aparentemente estão postos no mesmo espaço. A inclusão aqui é outra. [...] Paradoxo da inclusão com intérprete educacional, lugar de ser e não ser, de fazer e se refazer para e no acontecimento interno a esta experiência contemporânea. (MARTINS, 2008, p. 129).

E na tese de doutorado, nesse texto apresentado, essas questões reaparecem, não mais na preocupação do “papel”, mas na reconfiguração da “função” que cada sujeito se permite estabelecer a partir de seu posicionamento com as verdades que o constitui. O mestre, portanto, como aquele que revitaliza saberes e inquieta o outro. Realizo uma pesquisa genealógica na medida em que apresenta posições reafirmadas por práticas que emergem de saberes, de relações de poder, e algumas das possibilidades de inscrição do intérprete advindas do discurso assistencial, aos poucos buscando um lugar legal de cargo e visibilidade política. É evidente que a presença de TILS só acontece na mudança discursiva da surdez enquanto diferença cultural e linguística; é deste lugar que o intérprete pode ser anunciado e, desde então, vem reconfigurando suas práticas na comunidade surda, mesmo que sua presença se torne invisibilizada, ainda mais quando se fala de salas de aula, nas quais muitos professores, bem como a equipe escolar, quer tem noção da função exercida. Todos esses acontecimentos importam na tese enquanto percurso para trilhar uma arguição da relação de mestria na função do **TILSE**, no fazer-se mestre (**MILSE**). A condução não será a mesma, mas a petição de um educador será lançada pelo aluno surdo. Será algo da ordem da sala de aula, ter a presença de mestres. E a língua é o elo primeiro de afetos, de trocas, de enlace. Aponto uma citação que sintetiza bem aquilo que penso da posição mestre:

Tristeza das gerações sem “mestres”. Nossos mestres não são apenas os professores públicos, ainda que tenhamos grande necessidade de professores. No momento em que nos tornamos adultos, nossos mestres são aqueles que nos inquietam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar correspondentes à nossa Modernidade, isso é, às nossas dificuldades e aos nossos entusiasmos difusos. (DELEUZE, 2006b, p. 109).

O mestre como aquele que inquieta, que nos chega, irrompe-nos, encontra-nos. Finalizo angustiada com a relação de ensino e as formas possíveis de mestria na escola. De algum modo a temática da surdez foi sendo modificada como problema para mim e em mim; recomposta, refeita. Aponto alguns encontros-chave de mudança na leitura ou no foco de análise. Muitos mestres foram meus intercessores para a escrita, faço a anotação de alguns que lembro e estão no interior dos escritos:

Gallo (2008, 2011a, 2011b) nas aulas dadas, nos encontros fortuitos, movimentou-me nos estudos que vinha tecendo sobre a teoria francesa baseada em Foucault (1979, 2010a, 2010b, 2011), indo para as leituras em Deleuze (1974, 2006, 2010) – mais fortemente naquilo que o autor estabeleceu sobre o acontecimento e o aprendizado. Em uma videoconferência, Gallo (2011a) discute a inflexão proposta por Foucault nos estudos antigos. Esse foi um dos momentos em que parei e repensei a tese, na posição-mestre que Foucault (2010a), em seus estudos, anunciou. Diante desse quadro, já muito inspirada pelas leituras de Carvalho (2008, 2010) sobre a função-educador, este interesse tornou-se ainda maior. A perspectiva da função-educador enquanto “ações possíveis de serem emersas por meio da especificidade de um trabalho intelectual” (CARVALHO, 2008, p. 192) revigoram a possibilidade de atitudes diferenciadas que caminham no “fluxo aberto de uma educação parresíatica” (CARVALHO, 2008, p. 192). Portanto, uma educação elaborada pelas ações de educadores que se posicionam na função de educar com o outro, numa relação ética consigo mesmo. E, nesse ínterim, encontro ferramentas para pensar a ação de TILSE que pervertem o seu papel prescrito e, na verdade do encontro com o outro, colocam-se diante do acontecimento desse ensino surdo como constituintes também de singularidades. Não como objeto/instrumento de transposição de enunciados. Seguindo as leituras na perspectiva de uma surdez como efeito de acontecimento visual, advindas do encontro com o outro e na produção das marcas surdas, impregnavam-me a olhar essa temática pelas práticas culturais e pela diferença (THOMAS & LOPES, 2004, 2006; LOPES, 2007). E, ainda, Lacerda (2006, 2007, 2009, 2010) e seus estudos sobre a interpretação em contexto de ensino compôs parte significativa do estudo.

Por que marcar cada um destes autores-intercessores? Para ilustrar a necessidade de intercessores-mestres na criação do novo. Embora cada autor em seu plano imanente de teorização, com seus problemas de pesquisa, em seus territórios, construísse saberes nas suas variadas áreas de atuação, foram por mim recebidos de maneira distinta do que fizeram.

Porém, cada um desses “mestres-intercessores” tiveram grandes influências para a minha produção, mesmo sendo algo diferente das suas produções: nada nunca é o mesmo, mas as interferências são altamente produtivas. Pude fazer um “crochê”, uma “colcha de retalhos” a partir de suas produções, compor novos planos, ao desterritorializar conceitos que foram tão bem produzidos por esses autores e que ganharam outros territórios em um novo estudo. Este é o trabalho acadêmico, tal como venho pensando, a criação do novo, o uso das ideias, o roubo criativo e a tarefa difícil de aproximação de autores que não dialogaram por si, mas que passam a dialogar em um texto traçado, enlaçado por uma motivação. Está aqui um problema que me inquietou, a presença de intérpretes educacionais e seus fazeres em sala de aula, em um determinado momento e que partilho com outros leitores para ser feito disto algo presente: o que o TILSE promove na aula do professor ouvinte; a relação surdo e intérprete para além da instrumentalização de sua função; a relação de mestria na posição ativa daquele que também se constitui e compromete-se na e com a formação do outro. Singularidades apresentadas; diferenças partilhadas; efeito de acontecimento anunciado em recortes de narrativas. Foram essas algumas das diferenças no campo da educação de surdos trazidas por mim: singularidades em partilha, a grande questão presente em toda a tese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. de A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. “O pensador de todas as solidões: Michel Foucault, uma biografia intelectual”. IN: **Revista Educação** - especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação. São Paulo, p. 6-15, 1º mar. 2007.

ALMEIDA, F. Q. “Pedagogia crítica da Educação Física no jogo das relações de poder”. **Revista Movimento**, Porto Alegre; v. 12, n. 3, p. 141-64, set./dez. 2006.

ARAÚJO, C. & LACERDA, C. B. F. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 186, 2008.

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

BEHARES, L. E. Enseñanza-aprendizaje revisitados: un análisis de la fantasia didáctica. In: **Didáctica mínima**: los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.

_____. Didáctica moderna: más o menos preguntas, más o menos respuestas?. In: BEHARES, L. E.; CORSARO, S. C. (Org.). **Enseñanza del saber**: saber de La enseñanza. Montevidéo: Universidad de la República/Facultad de Humanidades y Ciências de la Educación, 2005.

_____. La enseñanza en el campo de la sordera: reflexões desde la teoria del acontecimiento didáctico. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 228-243. jun. 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=124&layout=abstract>. Acesso em: 18 abr. 2008.

_____. Ensenñar em cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber em la pulsión. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp. pp. 1-21, 2007. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=399&layout=abstract> Acesso em: 10 jun. 2008.

BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNIMEP. Praticaba, 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas vol. I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

_____. **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 abr. 2011.

_____. **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 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Versão Preliminar: Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2007. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/textos/direitos/politicaNacionalDeEducacao.pdf> Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Secretaria Nacional de Justiça. **A classificação indicativa na Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SNJ, 2009.

_____. **Decreto 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: 09 mai. 2012.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M. de; PELIN, G. (orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CANDIOTTO, C. Verdade, Confissão e Desejo em Foucault. In: **Revista Observaciones Filosóficas**. Universidad Complutense de Madrid. N. 4, 2007. Disponível em: <http://www.observacionesfilosoficas.net/truthconfe.html> Acesso em: 20 ago. 2013

CARDOSO JR. R.H. Acontecimento e História: Pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. In: **Trans/Form/Ação**. São Paulo, N.28(2), 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29417.pdf> Acesso em: 20 mar 2013.

CARVALHO, A. F. de. **Das sujeições às experiências de si na função-educador: Uma leitura foucaultiana**. Tese de doutorado. Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. Campinas/SP, 2008.

_____. Foucault e as (com) posições de subjetividades ativas no exercício da função-educador. IN: **Anais do 17º Congresso de Leitura e Escrita do Brasil**. COLE. Campinas, 2009. Disponível em:

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1346.pdf

Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Foucault e a Função-Educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. A função-educador e a educação desviante. In: **Revista do Instituto Humanista Unisinos**. Entrevista On-Line. Rio Grande do Sul: UFU, 2011. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4094&secao=374 Acesso em: 14mai. 2013.

_____ & GALLO; S. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação. IN: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 12. n. 1, 2010, pp. 280-302. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2310>> Acesso em: 02 mai. 2013.

CASTORIADIS, C. **Os destinos do totalitarismo e outros escritos**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista DELTA**, 15, Número Especial, 1999, pp. 385-418.

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CICCONE, M. **Comunicação Total**: introdução, estratégia a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CUBIDES, H. **Foucault y el sujeto político**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central - IESCO, 2006.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Trad. de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

DERRIDA, J. **El lenguaje y las instituciones filosóficas**. Barcelona: Paidós, 1995.

_____. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**.

Trad. de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Trad. de Luis Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. Os intelectuais e o poder: Conversas entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **L'Immanence: une vie...** Philosophie, n. 47. Paris: Lés Éditions de Minuit, 1995.

_____. **O Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminatas, 2006b.

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

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. de Modesto Carone. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia (Vol. 4). Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1995

_____. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Vol. 5. São Paulo: 34, 1997.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NACIONAL DOS SURDOS (**FENEIS**). Disponível em <http://www.feneis.com.br/>. Acesso em: 20 abr. 2012.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto**: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC; SEESP, 2001.

_____. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Anais do congresso “**Surdez e Escolaridade**: Desafios e Reflexões”. INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos): Rio de Janeiro, 2003, pp. 87-98.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. R.J.: Babel, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Trad. de M. T. da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. de Lúcia M. P. Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

- _____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Trad. de M. T. da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **A ordem do discurso.** Trad. de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1979-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. **Os anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber.** Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 203-222, 2003.
- _____. **Ditos e escritos V:** Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **Segurança, território e população:** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **O governo de si e dos outros.** Curso dado no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

GALLO, S. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A.M.F. & MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção.** Piracicaba: Jacintha, 2007.

_____. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Subjetividade, ideologia e educação.** Campinas: Alínea, 2009.

_____. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: BRANCO, G. C. & VEIGANETO, A. (Orgs.). **Foucault - Filosofia e Política.** Belo Horizonte: Autêntica, pp. 371-391, 2011a.

_____. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: **Cultura, Poder e Educação - um debate sobre estudos culturais em educação.** 10/2011, ed. 2, Ed. ULBRA, pp.213-223, 2011b.

_____. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo.** Anais e Resumos do evento. Florianópolis: UFSC, 2012. pp. 1-10.

_____. & SOUZA, R. M. de. **Educação do Preconceito: Ensaio sobre poder e resistência.** (Orgs.). Campinas: Alínea, 2004.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GESSER, A. "Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a língua de sinais. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas, no Instituto de estudos da linguagem, 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379600>>
Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Libras**: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GURGEL, T. M. do A. **Intérprete de língua de sinais nas instituições de ensino superior**: reflexões sobre o perfil e os caminhos percorridos por estes profissionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2009, São Paulo. Anais... 2009. São Paulo (no prelo).

_____. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UNIMEP. Piracicaba, 2010.

KOTAKI, C. S. & LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. IN: **Língua Brasileira de Sinais – Libras**: Uma introdução. São Carlos: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)/ SEaD, 2011, pp. 101-116.

LACERDA, C. B. F. de & POLETTI, J. E. **A escola inclusiva para surdos**: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: Anais da 27 reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004. pp.1-15. Site: www.anped.org.br Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>. Acesso em: 10/04/2013

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. IN: **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.

_____. **O intérprete de língua de sinais:** investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p. 1-84, 2007.

_____. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação** (FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, 2010, pp. 133-153.

LACERDA, C. B. F. de & SANTOS, L. F dos & CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. IN: LACERDA, C. B. F. de & SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

_____. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. IN: **Língua Brasileira de Sinais – Libras: Uma introdução.** São Carlos: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)/ SEaD, 2011, pp.102-116.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas/SP, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>> Acesso em: 02 jan. 2012.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva.** Dissertação de mestrado. Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.

_____. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf> Acesso em: 07 jan. 2013.

LODI, A. C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F. (Org.) **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas 15 iniciais de escolarização.** 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 1.

_____. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** 2004. Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

LUNARDI, M. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998, pp.157-168.

_____. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MAGALHÃES, I. de. A. Referencial, Espaço, Movimento e Repouso. IN: **Portal de estudo – PASSEIWEB,** 2013. Disponível em: http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/fisica/mecanica/cinematica/mecanica2_referencial_espaco_mov_e_repouso Acesso em: 10 abr. 2013.

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

_____. Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre *isso*. **ETD** (Educação Temática Digital): Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. Vol. 8, 2007. pp. 171-191.

Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract>>

Acesso em: 01 jul 2012.

_____. **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.

_____. & SOUZA, R. M. de. Intérprete de língua de sinais educacional, para além de um instrumento: um rádio (inter) ativo? In: BEHARES, E. L. (Org.). **LSI: Lengua de Señas e interpretación**. Montevideo. Nº 2, 2011.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD** (Educação Temática Digital). Vol. 7. No 2, 2006. pp. 279-289. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8> Acesso em: 07 jan. 2013.

MOREIRA, L. C. & FERNANDES, S. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. In: **Seminários de Instituições de Ensino Superior: Trajetórias do Estudante Surdo**, 1., 2008, Londrina: Anais... Ed. UEL. Londrina, PR. Disponível em: <HTTP://www.uel/eventos/seminariosurdez/pages/propostas.php> Acesso em: 20 fev. 2012.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, mestre do cuidado:** textos sobre a hermenêutica do sujeito. São Paulo: Loyola, 2011.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. In: **ETD – Educação Temática Digital**, 2006. pp. 255-265. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=126&layout=abstrac> Acesso em: 20/05/2013

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P.

Orlandi, Campinas: Unicamp, 1988.

_____. Delimitações, Inversões e Deslocamentos. Trad. de José Horta Nunes. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos** (19). Campinas: Unicamp, 1990. p. 7-24.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEREIRA, M. C. da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. IN: LODI, A. C. B. et al. (Orgs). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____ & NAKASATO, R. **Aquisição de narrativas em Língua Brasileira de Sinais**. Letras Hoje, n. 125, p. 355-363, 2001.

PEREIRA, T. M. da S. **Intérprete de língua gestual portuguesa, sobre a sua (in) visibilidade no sistema educativo**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Universidade do Porto, 2011.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. **ETD** (Educação Temática Digital): Educação de Surdos e Língua de Sinais. Vol.7. no2, 2006. pp. 135-146. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8> Acesso 10 abr. 2007.

_____. & QUADROS, R. M. de. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PINTO, A. V. Conceito de Educação; Forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação. In PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

POTTE-BONNEVILLE, M. Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estoico paradoxal. IN: KOHAN, W.O. & GONDRA, J. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 129-150.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Série Educação Especial).

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010.

RID. **Registro dos intérpretes para surdos**. Janeiro de 1965, Washington, EUA. IN: Tradução do original Interpreting for Deaf People, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros. Rio de Janeiro, 1992.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRÍGUEZ, C. **Língua, nação e nacionalismo**. Um Estudo sobre o Guarani no Paraguai. Tese de doutorado defendida no departamento de Linguística do Instituto de Estudo da Linguagem da Unicamp em junho de 2000.

_____. Terminologia Sociolinguística e Nacionalismo: Análise das Análises do Estatuto da Língua Guarani no Paraguai. In: Eni P. Orlandi. (Org.). **História das Idéias Linguísticas no Brasil**. Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001, p. 257-271.

_____. **Da religião à cultura na constituição do estado nacional**. Texto apresentado no GT Análise do Discurso, no XIX Encontro da ANPOLL: Associação Nacional de Pósgraduação em Letras e Linguística: Maceió-AL, 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.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de Surdos: A Caminho do Bilinguismo**. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SANTOS, S.A. **Intérpretes de língua de sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

_____. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica e profissional. In: **Cadernos de tradução**. Centro de comunicação e expressão. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução. Nº 26, 2010.

SARAMAGO, L. Hermenêutica e Desconstrução: por uma ética da leitura. In: DUQUE-ESTRADA, P. C. (Org.). **Desconstrução e ética: Ecos de Jacques Derrida**. São Paulo: Loyola, 2004.

SEVERINO, A. de J. A escola e a construção da cidadania. In MARTINS, J. de S. et al. **Sociedade Civil**. São Paulo: Papyrus, 1992, p. 9-14.

SILVA, M. L. da. O que é o Estado-Nação? In: **História e Cotidiano**. Santa Cruz do Sul: Jornal Gazeta do Sul, 2011. Publicado dia 05 nov. 2011. Disponível em: <http://mozartls.blogspot.com.br/2011/11/o-que-e-o-estado-nacao.html> Acesso em: 23 abr. 2013.

SKLIAR, C. Uma Perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**, Cadernos de Autoria, p.105-153. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Derrida & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, R. M. de & ROSA, A. S. **O lugar de formação do intérprete de língua de sinais**. Estudos Linguísticos. São Paulo, v. 35, pp. 310-319, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/624.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. & CARDOSO, S. H. B. Inclusão escolar e linguagem revisitando os PCNs. **Proposições**. V. 12, n.2-3 (35-36), jun-nov, 2001. pp. 32-46.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: Considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. pp. 136-143.

_____. Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. In: **ETD (Educação Temática Digital): Educação dos surdos e língua de sinais**. V.7 n.2, 2006. pp. 263-278. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V. A. (Org). **Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Sumus, 2007a.

_____. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **ETD (Educação Temática Digital): Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza**. Vol. 8, 2007b. pp. 154-170. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=416&layout=abstract> Acesso em: 15 abr. 2012.

STROBEL, L. K. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD (Educação Temática Digital)**. Vol. 7. Nº 2, 2006, pp. 243- 252. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=125&layout=abstract>. Acesso em: 12 fev. 2012.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. Dissertação de mestrado. Mestrado em Fonoaudiologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

THEODOR, E. **Tradução: ofício e arte**. São Paulo: 3ª ed. Cultrix, 1976.

THOMA, A. da S. & LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, A. da S. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. IN: THOMA, A. da S. & LOPES, M. C. **A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

UNESCO. **Ministry of Education and Science of Spain. Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 13-38.

_____ & LOPES. Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação e Sociedade**. V. 28, N.100. Especial, 2007. pp. 947-963.

VERAS, V. Acolhendo gestos. In: **I SEMINÁRIO DE INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: O INTÉRPRETE NA SALA DE AULA A PRÁTICA DA DIFERENÇA**, 1., 2002. Campinas. Anais... Campinas: Salão Vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas, 2002. Palestra.

VIEIRA, R. A. K. **Os modos contemporâneos de gestão do espaço urbano e a invenção de si.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, J & KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-128.

VOLTOLINI, R. A inclusão é não toda. In: COLLI, F (Org.). **Travessias inclusão escolar:** a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2005.

WERNER, H. A Surdo-Mudez. In **Actas Ciba**, Ano XVI, n. I, Jan. 1949.



CEP, 25/09/09.
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 680/2009 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0544.0.146.000-09

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS AO EDUCADOR: AS MÚLTIPLAS E SINGULARES FACES DO ACONTECIMENTO E DAS IDENTIDADES NO ENSINO DE SURDOS”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Vanessa Regina de Oliveira Martins.

INSTITUIÇÃO: Faculdade de Educação/UNICAMP

APRESENTAÇÃO AO CEP: 04/08/2009

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 25/09/10 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

O estudo tem por objetivo geral focar a relação transferencial e atuação cotidiana do intérprete educacional de língua de sinais em sala de aula com alunos incluídos surdos, especialmente no ensino superior.

III - SUMÁRIO

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado da aluna Vanessa Regina de Oliveira Martins, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da UNICAMP. O estudo propõe analisar as relações de inserção do intérprete de língua de sinais educacional na inclusão escolar de surdos no ensino superior. O estudo tem por objetivo geral analisar se a hipótese da “função-educador” atribuída ao intérprete educacional de fato se confirma na prática e qual a formação necessária para que a inclusão de fato ocorra. A abordagem metodológica proposta inclui revisão de literatura e entrevistas com os sujeitos envolvidos no espaço “salas de aula de ensino superior inclusivas”. A busca e o contato dos sujeitos da pesquisa serão de responsabilidade da aluna responsável pelo desenvolvimento do estudo. O levantamento dos sujeitos ocorrerá em faculdades e universidades da Região Metropolitana de Campinas, que permitirão a realização do estudo. A aluna propõe a realização de nove entrevistas, que serão filmadas, sendo 1h filmagem-entrevista/dia, no máximo dois dias para cada sujeito. Os nove sujeitos incluirão três alunos surdos incluídos no ensino superior, três professores e três profissionais intérpretes educacionais. A aluna não informa o período em que pretende proceder às entrevistas. Também não são definidas as regras para inclusão e exclusão de sujeitos na pesquisa. A autora informa que analisará os dados empíricos da pesquisa empregando a análise do discurso (BEHARES, 2005).

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

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).

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.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

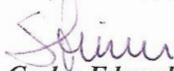
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e 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 projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII- DATA DA REUNIÃO

VIII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 25 de agosto de 2009.


Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP