



INCLUSÃO DE SURDOS: PRÁTICAS COTIDIANAS NO CAS E ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS-PORTUGUÊS COMO INTELECTUAL ESPECÍFICO

Inclusion of deaf: daily practices in the CAS and the role of the interpreter of Brazilian Sign Language-Portuguese language as a specific intellectual

Joaquim Cesar Cunha dos Santos¹

Eliane Telles de Bruim Vieira²

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado³

RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma discussão sobre os intérpretes de Libras-Português e problematiza-se as práticas produzidas no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS, supondo que as mesmas possibilitam formas de um jeito de ser surdo no contexto educacional. Buscou-se identificar as práticas cotidianas do CAS que possibilitaram o processo de inclusão do sujeito surdo. Assim, desenvolveu-se uma reflexão quanto à atuação do intérprete

ABSTRACT

This article presents a discussion about the Brazilian Sign Language-Portuguese Language interpreters and discusses the practices produced in the Center of Assistance to the Deaf – CAS, supposing that they allow forms of a way of being deaf in the educational context. It seeks to identify the daily practices of the CAS that

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; cesar.cunha.professor@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; ebruim@yahoo.com.br.

³ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; lumatosvieiramachado@gmail.com.

sendo usada como base a noção de *intelectual específico*, ferramenta teórico-metodológica de inspiração foucaultiana. A análise das práticas, discursivas ou não, e dos regimes de verdade que regulam e conduzem o que os sujeitos surdos fazem, falam ou como agem, constituindo sua experiência, permitiu a percepção de que cada sujeito, em determinado momento de sua história/vida, foi/é um *intelectual específico* quando problematiza sua própria função, a fim de produzir outras atitudes na prática da educação de surdos.

enabled the process of inclusion of the deaf subject. A reflection on the role of the interpreter, being used the notion of specific intellectual, a theoretical-methodological tool inspired on Foucault. The analysis of the discursive or non-discursive practices and the regimes of truth that regulate and conduct what the deaf subjects do, speak or how they act, constituting his/her experience, allowed to perceive that each subject at a point in his/her life/history was/is a *specific intellectual* when problematizes its own function to produce other attitudes in the practice of deaf education.

PALAVRAS-CHAVE

Surdos; Intérpretes de Libras-Português; Subjetivação; Intelectual específico; Inclusão.

KEYWORDS

Deaf people; Brazilian Sign Language-Portuguese Interpreters; Subjectivation; Specific intellectual; Inclusion.

1. Conhecendo o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS)

Meu papel — mas este é um termo muito pomposo — é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2014c, p. 288).

Introduzimos a temática direcionando a atenção para as práticas cotidianas que possibilitam o processo de inclusão do sujeito surdo. Considera-se o Centro de Atendimento ao Surdo⁴ (CAS) um espaço educacional, dentre outros, em que o surdo — seja como aluno ou professor — está suscetível

⁴ O Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) tem como finalidade prestar atendimento aos deficientes auditivos matriculados nas escolas regulares de ensino e dar suporte aos seus familiares e à comunidade em geral. Atualmente, o CAS também oferece cursos de formação, como o Básico e Intermediário de Libras.

às transformações que vão surgindo no decorrer do tempo e que, enquanto sujeito, ele pode ser disciplinado pelas práticas de governo individuais, ou, ainda, ser conduzido pelas ações da biopolítica que produzem formas de subjetivação operadoras na condução dos modos de agir da população. Segundo Michel Foucault, entende-se por biopolítica

[...] a maneira como se tentou, a partir do século XVIII, racionalizar os problemas apresentados à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de viventes constituídos em população. (FOUCAULT, 2008, p. 459).

Essas práticas biopolíticas geram ações que possibilitam “modificar as formas de ser do sujeito com surdez e/ou suas formas de participação no conjunto maior da população brasileira” (LOPES; THOMA, 2013, p. 107).

As transformações das práticas educacionais vivenciadas pelos surdos no CAS, desde a construção do prédio⁵ até a atualidade, geram diferentes modos de ser surdo, o que “abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 116). As relações de poder, saber e subjetivação resultantes de uma matriz da experiência da surdez determinam efeitos de diferentes modos de ser surdo.

Em nossa atualidade, imperam as práticas de inclusão que determinam que os alunos com deficiência, dentre eles o surdo, devem ser matriculados nas escolas regulares e, no caso dos discentes surdos, devem optar por frequentar o contraturno na mesma escola, ou no CAS.

Quem opta por participar do contraturno (AEE) no Centro de Apoio terá o auxílio de profissionais que atuam em cinco áreas de conhecimento, a saber: Libras, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza I e II. Assim, participando das atividades no CAS, entende-se ser possível que o surdo desenvolva a tríplice potência. Citamos:

Primeiramente a potência do movimento, isto é, o deslocamento para fora de si ou vontade [...] Em segundo lugar, a potência da palavra, isto é, a potência da tradução ou inteligência [...] Em terceiro lugar, a potência do pensamento [...] recordá-lo da palavra que lhe foi dirigida, isto é, potência da recordação de si mesmo [...]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 34-35).

Na esteira dos referidos autores, professores do Centro de Apoio disseram:

⁵ Após várias mudanças de localização da escola, foi inaugurado, no início da década de 1990, o prédio próprio para a então Escola Especial de Educação Oral e Auditiva.

Aqui não, aqui a gente já tem uma flexibilidade. Então se não sabe somar, vamos voltar até aprender a somar. Entendeu? Se não sabe, não conhece as letras, vamos voltar até conhecer as letras. Então aqui, o aluno tem esse espaço [Professor Ouvinte 5, Vitória, 2015].

Aqui eu tenho tempo para explicar coisa por coisa, coisas que eles já deveriam saber, que se estuda lá no quarto ano, quinto ano, que já estuda todos os continentes. Saber o que é essa política, essa organização. Aqui a gente tem um tempo diferente, o que não foi feito lá atrás [Professor Ouvinte 6, Vitória, 2015]. É comum que, dentre os surdos que frequentam o CAS, muitos sejam provenientes de famílias não surdas, o que acaba contribuindo para que esses sujeitos tenham um acesso à sua forma própria de comunicação com o mundo apenas a partir do momento em que começam a frequentar a escola.

No entanto, na escola regular, o ritmo das aulas respeita os parâmetros estabelecidos pelo sistema, no caso, pelo Estado: aulas de 55 minutos para cada disciplina, horário para o recreio, grade curricular estabelecida pela rede, enfim, há uma série de competências que devem ser respeitadas pelos professores e pela equipe pedagógica das instituições de ensino. Com isso, é possível dizer que, no ensino regular, o surdo não consegue acompanhar a transmissão do saber no mesmo tempo em que o aluno não surdo, mesmo com as aulas sendo transmitidas em língua de sinais pelo intérprete de Libras-Português. Um dos professores do Centro de Apoio continua:

O intérprete está sempre submetido ao professor regente, que preparou a aula para o aluno ouvinte, e o surdo, como é minoria, vai ter a adaptação da aula, de um sistema que não foi feito para ele. Aqui não, as aulas, todo o sistema, é focado na necessidade da melhor forma dele compreender [Professor Ouvinte 6, Vitória, 2015].

A partir desta fala do professor, somos lembrados da atuação de outro profissional que atua conjuntamente com o professor regente no processo de ensino dos sujeitos surdos: o intérprete de Libras-Português.

2. Problematicando a função do intérprete de Libras-Português nos espaços educacionais

Direcionando nosso olhar para esse profissional da educação, poderíamos perguntar o que motiva, na sua maioria, um aprendiz da língua a exercer a função de intérprete para uma pessoa surda? Ou seja, o que leva esse aprendiz a acreditar que pode atuar junto a um surdo usuário da língua de sinais? O que

leva esse sujeito não surdo a compartilhar o espaço com outros profissionais usuários da língua de sinais? O que o subjetiva como intérprete profissional com práticas cotidianas que possibilitam o processo de inclusão do sujeito surdo?

Na contemporaneidade, é importante a inserção do intérprete de libras educacional. A Declaração de Salamanca (1994), que refletiu sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), tem entre as ações previstas para essa preparação a utilização de tradutores e intérpretes de Libras-Português.

O documento da Política Nacional de Educação Especial, de 2008, que institui o atendimento educacional especializado como espaço de atendimento aos sujeitos com deficiência (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, faz menção ao intérprete de Libras-Português afirmando:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve [...] os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008).

De acordo com Lodi (2002), que escreve a respeito da atuação desse profissional, o intérprete de Libras-Português tem

[...] uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente. (LODI, 2002, p. 279)

Se, segundo essa autora, a presença do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sua atuação no atual momento da história pode ter outras configurações.

Em consonância com tal entendimento, é necessário pensar o papel do intérprete como *intelectual* na chamada educação inclusiva. É ao cuidar de si, atento ao que pensa e ao que se passa no pensamento, que esse profissional, como *intelectual*, pode falar com propriedade sobre a prática educativa perante os educadores, trazendo uma discussão produtiva sobre sua atuação e sobre a educação de surdos.

Segundo Foucault (2001), há a figura de um *intelectual universal* e a figura de *intelectual específico*. Ao olhar para os saberes constituídos sobre uma área

como a da interpretação de Libras-Português — e até mesmo os rituais de formação e configuração desse profissional em nossa atualidade, defende-se a posição de *intelectual específico* para esse profissional em questão.

Assim, a noção de *intelectual específico* redefinida por Foucault (2006), e que aqui utilizamos, consiste, no presente, em ver o intérprete de Libras-Português na função de *intelectual* que diagnostica o momento em que vive — não o que viverá.

Foucault (2001) opõe a figura de um *intelectual universal* (aquele que reivindica a universalidade do que é justo, correto e verdadeiro) à figura do *intelectual específico* (aquele que problematiza por retomar a medida das regras e das instituições, pondo em jogo este ofício).

Dessa maneira, o *intelectual universal* acredita representar a consciência de toda a sociedade, sendo detentor e portador da verdade e da justiça, podendo discernir o verdadeiro do falso quanto ao que ‘deve ser’ em relação ao que ‘deve acontecer’ (FOUCAULT, 2013a). Ele acredita nos valores éticos (*Éthos*), verdades que culturalmente lhe são impostas, admitidas, e que o governam, e, conseqüentemente, irão governar outros, pois circulam como se fossem verdades (CANDIOTTO, 2010). Esse *intelectual universal*, por exercer qualquer forma de hegemonia sobre a sociedade, visa a alcançar uma sociedade justa e igual para todos, como ponderam Gros e colaboradores (2004).

É importante entender, neste momento, a diferenciação entre *éthos* e *étos*. O *éthos*, grafado com *eta* (ἦθος), remonta a Homero, e o *étos*, com *épsilon* (ἔθος), a Ésquilo, o fundador da tragédia grega. O *éthos* (ἦθος) tem uma significação um tanto abstrata, à medida que designa os usos e os costumes enquanto relativos a modos (genéricos) de viver, ou seja, a uma sabedoria. *Éthos* (ἔθος) designa mais ou menos a mesma coisa, mas, fundamentalmente, a tradição, no sentido de *o que é habitual*, corriqueiro, usual etc., e que vem a se impor como uma sabedoria (SPINELLI, 2009).

Podemos então entender que o *étos* está relacionado àquilo que é habitual, corriqueiro, usual, muitas vezes não derivado da razão, mas de uma rotina, de um ritual, de algo como uma etiqueta, no sentido de comportamento ético.

O *intelectual específico* não é o portador de valores universais. Ele ocupa uma posição específica, não de ser um canal repetidor/retransmissor de verdades postas, mas de ser um sujeito de produção da verdade. Ele não tem a função

de criticar valores e regras, mas, antes, de saber se é possível que, por esses valores e por essas regras, pode surgir uma nova política da verdade. Não é pela crítica que mudará a consciência dos outros, mas pela possibilidade de mudar o regime institucional, político de produção de verdade (GROS *et al.*, 2004).

A função de um *intelectual específico* não é dizer aos outros o que devem fazer. Para Foucault (2003), é mister pensar o papel do *intelectual* tanto por meio de uma definição da sua relação com o saber quanto por meio da definição da maneira como intervém na sociedade. O *intelectual específico* participa na formação de uma vontade política, na qual desempenha sua função, sendo inserido na seguinte especificidade: sua posição social, suas condições de vida/trabalho e o que está posto como verdade na sociedade.

Foucault (1984), em uma de suas entrevistas, respondeu que os gregos consideravam liberdade como a não escravidão. Ter liberdade é ser ético (*éthos*), uma maneira de ser e de se conduzir, modo de ser de um sujeito. Um escravo não tem ética (*éthos*), pois não tem essa forma concreta de liberdade. Ser livre significa não ser escravo de si mesmo e de seus interesses ou desejos. Isso envolve domínio de si. Foucault (1984) acrescenta dando à liberdade individual um papel muito importante, implicando uma responsabilidade do sujeito para com outros, dizendo que:

O *éthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente, seja para exercer uma magistratura ou para manter relações ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim o problema das relações com os outros está presente ao longo do desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2014a, p. 264)

O intérprete de Libras-Português, sabedor de um conjunto de valores e de regras de ação prescritivos, ao se sujeitar a outro governo, seu comportamento é avaliado e, cumprindo esses costumes e regras e aceitando ser governado por outros, é aplaudido por sua ética (*éthos*), que vem a se impor como uma sabedoria.

Todavia, ao não aceitar ser governado por outros, governando a si mesmo, cuidando de si, problematizando o que é posto como verdade, compreendendo que pode modificar tal verdade em certos pontos, analisando os campos que são seus, passa a participar da formação de uma vontade política, posto que

desempenha seu papel de cidadão, exercendo sua ética (*éthos*), ou seja, uma sabedoria. E, assim, o sujeito cumpre seu papel como *intelectual específico*.

Destarte, é possível aqui falar do trabalho do intérprete de Libras-Português como uma prática de cuidado de si a fim de promover atitudes nas conduções institucionais. Foucault (1984), numa de suas entrevistas, relata que tal prática era uma prática ética (*éthos*), pois o sujeito, ao ocupar-se de si mesmo, exercia a sua liberdade, sabendo como superar todos os instintos que poderiam prejudicar sua existência.

Portanto, não se trata de uma ética individualista exagerada, pois o exercício de si implicava a responsabilidade do sujeito para com outros. Isso era traduzido pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos. Alguém assim, exemplo para os demais, pratica a liberdade de certa maneira (FOUCAULT, 2014b).

Quanto à essa atitude “ética”, diz respeito à maneira pela qual cada um se constitui em si mesmo como sujeito moral do código. Esse sujeito, ao receber um código de ações, ou conjunto de valores e regras, interroga, problematiza, pois compreende que há diferentes maneiras de se conduzir a si mesmo dentro do código moral, um cuidado de si, um movimento em si que requer atenção fazendo de si mesmo sujeito de estudo em condições de debater seu próprio destino. Esse profissional evidencia uma atitude ética (*éthos*) de um *intelectual específico*.

Então, problematizar aqui é fazer com que alguma coisa que existe, que está colocada por outros, ou instituições, seja objeto para o pensamento. A ética não se resume a conhecer as regras, como se questioná-las com um discurso para expor que há um oposto resolvesse a questão.

Continuando o raciocínio a respeito da atitude ética do intelectual específico, buscamos a fala de Foucault, como professor de filosofia ao término de sua aula em 22 de fevereiro de 1984, quando diz que é preciso, “para um professor de filosofia, dar pelo menos uma vez na vida uma aula sobre Sócrates” (FOUCAULT, 2011, p. 134). Foucault faz de Sócrates um exemplo da coragem da verdade, tentando mostrar que Sócrates articula a exigência da *parrhesía*. Segundo Foucault (2010),

A *parrhesía* (a libertas, o franco falar) é essa forma essencial [...] à palavra do diretor: palavra livre, desvincilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que,

do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz: 'eu digo a verdade', compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada. É nesse sentido que não pode haver ensinamento da verdade sem um exemplum. (FOUCAULT, 2010, p. 365).

A definição de parrhesía designa a qualificação ética (*éthos*) do sujeito em oposição às práticas de direção de consciência. Ela também está em oposição à retórica, cuja técnica é persuadir e convencer alguém, a arte de falar algo que não é inteiramente o que pensa. A função do *intelectual específico* consiste na enunciação de discursos que objetivam a constituição do *éthos* daquele a quem se dirigem as palavras. Segundo Foucault (2009), a qualificação desse intelectual *parrhesiasta* é a sua coragem da verdade (CANDIOTTO, 2010).

Segundo Kohan (2008), o que fazia de Sócrates, de Atenas, uma pessoa diferente era ele não crer saber, ser “o único que sabe da própria ignorância” (KOHAN, 2008, p. 23). Para Sócrates, o principal defeito de um ser humano é ignorar sua ignorância.

O intérprete de Libras-Português, ao receber o que está postulado por outros, sendo governado por outros, pode acreditar que é portador e detentor dessas verdades. Por acreditar que já sabe o suficiente para atuar como intérprete, seja qual for sua formação, sua ilusão de que sabe quando nada sabe e se fecha para aquilo que ignora, que existe – e lhe permitiria cuidar de si e dos outros. Isto geraria um princípio de vida, um sentido de viver de acordo com o que pensa, e não do que pensam que ele é.

Dessa forma, ao refletir suas práticas, caberá ao próprio sujeito ressignificar suas relações demonstrando uma ética (*éthos*), dando forma a quem ele é e não sendo unicamente moldado esteticamente segundo outros, sendo ético (*éthos*). O sujeito intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Língua Portuguesa, no espaço onde estiver atuando, deve refletir sobre como está sendo conduzido e conduzindo outros ao problematizar as verdades deste mundo.

Essa reflexão sobre o intérprete de Libras *como intelectual específico* nos permite pensar em relação aos que trabalham nas mais diferentes áreas e de suas possibilidades no presente. Ainda segundo Foucault (2013), que nos ajuda a pensar o que se poderia chamar de atitude de modernidade:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *éthos*. (FOUCAULT, 2013, p. 358)

Quando o intérprete de Libras-Português se posiciona como sujeito das relações sociais preestabelecidas e procura ressignificar suas relações por meio de uma *atitude de modernidade*, atitude crítica que consiste na compreensão de quem somos, da criação de novas modalidades de ser e de viver, pode assim transformar o padrão imposto.

Essa atitude crítica consiste na possibilidade de ser e de viver de outro modo. Pode-se entender como uma atitude que supõe a limitação de poder dos discursos de verdade sobre o indivíduo. Considerando o que são tais discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito, o *intelectual específico* procura saber quais são os efeitos de subjetivação a partir da própria existência de discursos.

O intérprete, por meio dessa prática, demonstra poder governar a si mesmo com sua responsabilidade como *intelectual*. Ele passa a poder dizer com propriedade o que pensa e vive, mesmo que isso lhe custe algo, pois está em jogo seu ofício de *intelectual específico*. Essa transformação, modificação, deslocamento de si por suas práticas, experiências, renúncias, tem um preço a pagar para ter acesso à verdade, pois “A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 15-16).

Ao demonstrar em sua vida que o que fala e o que faz estão em harmonia, se expõe ao risco por enunciar uma verdade. Mostra por seus atos que não se limita ao que acredita, mas à medida que crê no que diz, aplica essa verdade a si mesmo. Ademais, a enunciação da verdade é a enunciação de uma crítica.

Então, o intérprete de Libras-Português, ao ter uma atitude, ao agir para operar uma crítica determinada em uma área de sua competência sobre um ponto específico, precisará ter disposição de não ser compreendido e aceito. Esse sujeito com atitude tem disposição de colocar a si mesmo em questão, não permitindo estar interdito pelo que lhe é posto através de ações positivas do Estado.

Em nosso tempo, a contratação do intérprete de Libras-Português (subjetivado pelos rituais de que é um profissional da Educação), independente-

mente de sua formação, tem por objetivo evidenciar que os surdos são assistidos pela Educação Especial, o que lhes dá possibilidades no aprendizado. Portanto, revisitar outras práticas de outro tempo que influenciaram na existência desse profissional possibilitará entender as atitudes do intérprete de Libras como *intelectual específico*.

Veiga-Neto (2007, p. 949) procura mostrar que “as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”⁶. Em termos simples, a inclusão tem como propósito a diminuição do risco social quanto à população que se deseja incluir.

Daí, pode-se entender o porquê da promoção da inclusão. Há uma mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas, e, visto que as condutas estão em jogo, devem preservar e promover a própria vida. O Estado assume para si a responsabilidade de governar para promover a vida. Logo, havendo o objetivo de promover a vida da população surda usuária da língua de sinais, a mobilização em torno da referida língua tem em seu escopo também a condução das condutas do intérprete de Libras-Português.

Quando refletimos a respeito do intérprete de Libras-Português, inserido seja no contexto educacional, ou no religioso, ou no corporativo, não sendo exigida dele formação profissional, começamos a ter outro olhar quanto à função desse intérprete, inclusive daquele com formação. A respeito disso, pode-se afirmar que os intérpretes também estão subjetivados por decisões regulamentares, leis, medidas administrativas e discursos (FOUCAULT, 2013a).

Portanto, por meio de instituições, esses são direcionados, bloqueados, estabilizados, conduzidos, tendo acesso às regras impostas para conhecerem e obedecerem. Os intérpretes que conduzem são também conduzidos a se assemelharem a um modelo de intérprete de Libras-Português, sendo que tais valores são discutidos e postulados.

O intérprete de Libras-Português, como *intelectual específico*, traz para o processo de inclusão dos surdos e para outras esferas possibilidades que estão além do ato de traduzir e interpretar de uma língua para outra, além dos códigos de ética para intérpretes de Libras-Português, além dos rituais de legitimação.

⁶ A biopolítica tem por finalidade gestar a saúde, higiene, alimentação, sexualidade, natalidade etc., à medida que tais gestões se tornam apostas políticas.

A atitude do intérprete no cuidado de si, cuidando dos outros, assume uma postura ética (*éthos*), que não está relacionada ao habitual, à rotina, ao comportamento, mas a um modo de ser quanto a uma natureza (espontânea, sem empenho ou sem esforço), um empenho organizado do dizer e pensar. É a capacidade de um sujeito governar sua vida sem se sujeitar a outro governo. Assim, essa mesma atitude faz com que o intérprete tenha a coragem de mostrar, pelas suas práticas, possibilidades, verdades.

Diante de suas práticas, atuando eticamente (*éthos*) como intérprete, subjetivado que está incluindo outros, ele não se vê como um dispositivo que perpetua o discurso do Estado – que cria subjetividades. Como *intelectual específico*, o seu *éthos*, segundo Foucault (1994), no sentido de “crítica permanente de nosso ser histórico”, pode ser entendido como atitude na constituição do *éthos* do sujeito.

Assim, o intérprete como *intelectual específico* fala com sinceridade e franqueza porque o que diz, está de acordo com o que pensa, e o que faz está em harmonia com o que vive. Ao enunciar algo — sua verdade — prova sua coragem da verdade. Falar o que pensa, pois faz o que vive; confrontar a opinião, resistir à opinião do senso comum e às decisões da maioria fazem desse *intelectual* um *parrhesiasta*.

Não é falar por acreditar ser o detentor e portador de uma verdade, sendo a consciência da sociedade. Não é falar por questionar, por não aceitar o que é postulado ou apresentado retoricamente. Não é a crítica pela crítica, de fato. É, antes, a atitude do sujeito que fala uma verdade que já é o seu modo de vida, alguém que se define pela resistência corajosa diante de discursos e práticas da política institucional. Ele busca cuidar de si e dos outros e indiretamente da cidade.

Desse modo, o intérprete de Libras *parrhesiasta* conhecedor das práticas que definem a educação de surdos na perspectiva da inclusão, já tendo uma atitude ética (*éthos*), irá interrogar tais práticas, problematizar, pensar, cuidar de si, assumir uma postura diante do governo dos outros. Com uma atitude, resistirá à opinião do senso comum, viverá o que pensa como verdade. Logo, a partir dessa ética (*éthos*) de cuidar de si e dos outros indiretamente, cuidará da cidade por ser aquele que, com coragem, evidenciou sua verdade e contribuiu, no presente, com a existência de outras possibilidades na educação dos surdos.

3. As práticas pedagógicas no CAS

Quanto às práticas pedagógicas no CAS, retomamos a uma das falas de um professor desse centro de apoio, quando diz:

O intérprete está sempre submetido ao professor regente, que preparou a aula para o aluno ouvinte, e o surdo como é minoria, vai ter a adaptação da aula, de um sistema que não foi feito para ele. Aqui não, as aulas, todo o sistema é focado na necessidade da melhor forma dele compreender. (Professor Ouvinte 6, Vitória, 2015).

Podemos compreender que quando o intérprete está submetido ao professor regente, ou, quando juntamente com o professor, busca a melhor forma do aluno surdo aprender, aquele intérprete de Libras-Português, com uma atitude ética, irá problematizar o momento e assumir uma postura para as possibilidades de desenvolver um espaço pedagógico.

O CAS tem condições e possibilidades de desenvolver um espaço pedagógico que “abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do aluno em relação a si mesmo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39).

Nesse espaço, o tempo pode ser um aliado, tanto para o professor quanto para o surdo. Como foi mencionado na fala dos professores supraexpostos, se for necessário voltar às temáticas, às atividades, enfim, voltar no tempo para levar o surdo a se movimentar, isso permitirá compreender o que ocorre em volta de si mesmo, entender o que está sendo transmitido e, assim, usar sua inteligência para traduzir e dialogar, convivendo com seus pares — e, ainda, lembrar do que foi dito, do que foi transmitido —, de forma que possa contribuir para que esse surdo possa vir ao mundo, “um mundo compreendido como um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2013, p. 26).

Sim, todas as matérias a gente tenta acompanhar. Por que, como que um aluno está estudando na escola regular, e chega aqui e estuda alguma coisa diferente? Às vezes ele chega, e a gente monta o quebra-cabeça, o jogo da memória em cima daquele conteúdo. Tanto que o aluno quando chega na escola, em sala de aula, já sabe tudo. [Professor Ouvinte 2, Caxu, 2015].

Em cada período, o surdo participa da aula a partir do horário estabelecido pela equipe pedagógica, objetivando que o sujeito tenha acesso, além da Libras, a diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, entendo o CAS como um espaço pedagógico em que o tempo é livre, um local onde que são constituídas experiências voltadas para uma “educação menor”⁷.

⁷ A respeito da “educação menor”, ver Gallo (2013; 2002).

Para discutir a “educação menor”, Gallo partiu da criação coletiva da filosofia de Deleuze e Gattari para o conceito menor. Segundo Gallo, os filósofos, ao escreverem sobre a literatura de Kafka, criaram o conceito-adjetivo de menor. Sem a pretensão de detalhar o conceito de literatura menor, consideramos válido destacar suas três características principais: “uma desterritorialização da língua; uma ramificação política; e o recurso a um agenciamento coletivo de emancipação” (GALLO, 2013, p. 4).

Fazendo um deslocamento para a educação, a educação maior é entendida como aquela constituída para servir de modelo “é aquela instituída pelas políticas públicas de educação, dos planos decenais, da LDB, das portarias, leis e decretos” (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 110), enquanto a educação menor, tendo Gallo (2013) como referência, é uma constante invenção do fazer pedagógico.

No CAS, a organização do tempo é um diferencial em relação à escola regular, possibilitando o acesso ao conhecimento, visando à transformação do aluno surdo em um ser pensante.

E, ainda: analisando o CAS sob a representação de uma educação menor, a partir dos escritos de Gallo (2013), consideramos que são geradas práticas de uma educação

[...] nômade. Uma educação menor é trincheira [...] espaço de resistência, não um programa. Coloca-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente. Contra um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais; em que os muitos olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância, justapor, no mesmo espaço, a experiência, a aventura, a política como a emergência do inusitado das relações. (GALLO, 2013, p. 10).

Assim, o Centro, por ser um espaço em que ocorrem as práticas educacionais, baseadas no AEE ao surdo e geradas por uma política voltada para a inclusão, é um espaço em que as tradicionais avaliações não são uma regra da instituição. Nesse contexto, é possível pensar que a experiência do discente surdo no CAS possibilita a produção de sua autonomia, alcançada por uma desterritorialização da língua, no caso, a Libras; por uma ramificação política de sua resistência enquanto sujeito surdo às práticas normalizadoras das escolas

regulares; e pelo recurso a um agenciamento coletivo de emancipação produzido pelos discentes surdos a partir do cotidiano vivenciado nas diferentes áreas do conhecimento ministradas pelos docentes do CAS.

Enfim, nesse Centro, não há uma perspectiva de ser melhor ou pior do que seu par surdo. É um espaço que, entre suas responsabilidades, possibilita que o aluno se compreenda como um ser racional, que entenda o que acontece ao seu redor, que consiga exercer o pensamento e que compreenda seu destino, além do caminho que pretende percorrer para poder vir ao mundo.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC; CENESP, 1974.
- CANDIOTTO, C. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994.
- FOUCAULT, M. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e Escritos V. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a, p. 263-265.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Col. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. O que são luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. Tradução de Elisa Monteiro. Col. Ditos e Escritos II. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 356-362.
- FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e Escritos V. 3.

ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 189-191.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e Escritos V. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c, p. 287-293.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Col. Ditos e Escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 36-45.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013a, p. 364-365.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013b, p. 46-51.

GALLO, S. *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiania. Trabalhos Encomendados. Goiania: Universidade Federal de Goiás. 2013, p. 1-12. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2018.

GROS, F.; et. al. *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

KOHAN, W. O. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C.; THOMA, A. da S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 64, 4. sem. 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO. Marcadores culturais surdos. In: LOPES, M. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. (Orgs.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 116-137.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SPINELLI, M. Sobre as diferenças entre éthos com épsilon e éthos com eta. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 32, n. 2, p. 9-44, 2009.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. *Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes*. Curitiba: Appris, 2016.