

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

NATHALIA CASTRO DOS SANTOS

**A “EX-POSIÇÃO” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A COOPERAÇÃO
COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

NATHALIA CASTRO DOS SANTOS

A “EX-POSIÇÃO” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A COOPERAÇÃO
COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Dr. Edmar Reis Thiengo.

SÃO MATEUS-ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S237e

Santos, Nathalia Castro dos.

A “ex-posição” na educação de surdos: a cooperação como processo de produção de conhecimento / Nathalia Castro dos Santos – São Mateus - ES, 2020.

89 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

1. Cooperação. 2. Surdos. 3. Interprete de libras. I. Thiengo, Reis Thiengo. II. Título.

CDD: 371.91

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

NATHALIA CASTRO DOS SANTOS

**A “EX-POSIÇÃO” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A
COOPERAÇÃO COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO**

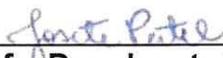
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 22 de dezembro de 2020.

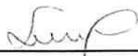
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Dra. Josete Pertel
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, Autor e Mantenedor da minha existência.

E aos meus familiares, razão da minha existência, razão das minhas lutas e por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

“Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém”. (Romanos 11:36). Primeiramente agradeço a Deus, por mais esta vitória em minha vida.

Ao meu orientador, Edmar Reis Thiengo, por ter aceitado ser meu orientador, pela acolhida, trocas acadêmicas, orientações, paciência, apoio, incentivo: meu muito obrigada!

Às professoras participantes da banca de defesa dessa dissertação, Josete Pertel e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, por terem aceitado compor a banca e se disponibilizado à leitura desse trabalho. Em especial à professora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, pois me apoia desde a graduação como orientadora de Bolsa de Iniciação Científica e de Trabalho de Conclusão de Curso, sempre compartilhando seus estudos, experiências, me acolhendo em suas aulas no curso de Letras Libras da UFES, pelo convite para participar do “I Colóquio Internacional de Grupos de Pesquisa: Educação de Surdos, Tradução, Interpretação e Linguística de Língua de Sinais – Tecendo Redes-Amizades e problematizando as questões do nosso tempo”; por todos esses ótimos encontros com trocas possíveis, pelo brilhantismo acadêmico, multiplicidades, experiências mil! Meu muito obrigada. A senhora, sempre será a minha professora.

Agradeço aos meus pais Dilcimario e Ana Maria Castro e irmão Daniel Vinícius pela presença e apoio incondicional. Ao meu pai, em especial, que foi e é o meu amigo, companheiro e herói, obrigada, pai! Aos meus avós maternos e paternos, pela experiência de vida e seus muitos ensinamentos. Com amor, *in memoriam*, aos meus avós Natálio e Arlete Pereira, por tanto amor, carinho, zelo, dedicação e por sempre acreditarem em mim. Esse diploma também é de vocês!

Ao meu esposo Diogo Gomes dos Santos, por sempre estar junto comigo nessa trajetória acadêmica, pelo companheirismo sincero, pela serenidade e por sempre me dar força e acreditar no meu potencial.

A família é tudo de bom. Amo todos vocês!

À minha amiga, Giseli de Oliveira Fonseca, por sempre estar comigo, pela sua amizade, pela lealdade, atenção, amor, carinho, preocupação, entre tantos! Muito obrigada por tanto. Te amo! E ainda, por termos vivenciado juntas essa empreitada do Mestrado Profissional e por termos compartilhado tantas situações de felicidade.

des, choros, conquistas, desentendimentos, reconciliações, diálogos, fé, esperanças de dias melhores, vitórias, respostas de orações ouvidas, experiências e muito mais!

Aos meus amigos, Wanessa Raylla de Albuquerque Ferreira e Gabriel Medeiros de Queiroz, por compartilhar seus conhecimentos, trocas de saberes, experiências. Pelo trabalho em equipe que marca a nossa amizade e que nesse momento não foi diferente, pois cooperaram tão significativamente na elaboração do produto educacional deste trabalho: meu muito obrigada!

Aos Tradutores e Intérpretes entrevistados participantes desta pesquisa: meu muito obrigada por compartilhar suas experiências e vivências no cotidiano escolar. 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!

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Nathalia Castro dos. **A “ex-posição” na educação de surdos: a cooperação como processo de produção de conhecimento**, 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

Esta dissertação buscou ouvir as experiências de cinco intérpretes que atuam ou atuaram nas escolas regulares pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) nos anos de 2015 a 2020, sendo um intérprete para cada ano em estudo. Assim, o problema que essa pesquisa se propôs a investigar se configura na seguinte pergunta: que relações são produzidas no envolvimento dos TILS no processo de produção de conhecimento de alunos surdos? Essa pesquisa é relevante, pois urge discutirmos e refletirmos sobre as atribuições do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira mediante a lógica do Edital da SEDU, e como ocorre na prática a partir das experiências dos TILS. Este trabalho se desenvolve nas esteiras dos estudos foucaultianos, mais especificamente com *contraconduta* e *heterotopias*, e se constrói a partir dos repertórios teóricos de *ex-posição* em Jan Masschelein e Maarten Simons e *cooperação* com Richard Sennett. A metodologia de pesquisa adotada é de natureza qualitativa e envolve a análise de entrevistas narrativas de Tradutores e Intérpretes de Libras por meio de perguntas norteadoras e à luz dos conceitos explanados já mencionados. Como conclusão, os entrevistados apontaram as angústias que sentem por não ter um papel definido dentro da escola; que os editais precisam especificar suas atribuições, visto que tanto gestores quanto educadores cobram destes como se o aluno fosse de sua inteira responsabilidade, e ainda apontam a necessidade do trabalho em equipe. É nesse viés que buscamos como produto final elaborar um documento com registros que emergiram através das falas dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de colaborar com possíveis melhorias no desenvolvimento de outros editais que tangem a contratação de TILS, tendo em vista que esses profissionais são os que vivenciam diariamente as tensões desse ofício.

Palavras-chave: Cooperação. Surdos. Tradutor/intérprete de Libras.

ABSTRACT

SANTOS, Nathalia Castro dos. **The “ex-position” in deaf education: cooperation as a process of knowledge production**, 2020. 89 f. Dissertation (Master's Degree) - Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

This dissertation sought to hear the experiences of five interpreters who work or have worked in regular schools by the Education Secretariat of the State of Espírito Santo (SEDU / ES) in the years 2015 to 2020, being an interpreter for each year under study. Thus, the problem that this research set out to investigate is configured in the following question: what relationships are produced in the involvement of TILS in the process of producing knowledge of deaf students? This research is relevant, as it is urgent to discuss and reflect on the attributions of the Brazilian Sign Language Translator and Interpreter through the logic of the SEDU Notice, and how it occurs in practice from the experiences of TILS. This work is developed in the wake of Foucauldian studies, more specifically with counter-conduct and heterotopies, and is built from the theoretical repertoires of ex-position in Jan Masschelein and Maarten Simons and cooperation with Richard Sennett. The research methodology adopted is of a qualitative nature and involves the analysis of narrative interviews by Libras Translators and Interpreters through guiding questions and in the light of the concepts already mentioned. As a conclusion, the interviewees pointed out the anxieties they feel about not having a defined role within the school; that the notices need to specify their assignments, since both managers and educators charge them as if the student were entirely responsible, and still point out the need for teamwork. It is in this bias that we seek as a final product to elaborate a document with records that emerged through the speeches of the interviewed subjects, with the objective of collaborating with possible improvements in the development of other notices that touch the contracting of TILS, considering that these professionals are the ones who daily experience the tensions of this job.

Keywords: Cooperation. Deaf. Libras translator / interpreter.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sobre editais lançados.....	49
Tabela 2 – Atribuições do intérprete.....	49
Tabela 3 – Editais de 2014 e 2015.	51
Tabela 4 – Edital de 2016.....	52
Tabela 5 – Edital de 2017 e 2018.....	53
Tabela 6 – Edital de 2019.	56

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo – Vitória
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPD	Centro de Referência para a Pessoa com Deficiência
ER	Escola Regular
GIPLES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos
IC	Iniciação científica
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PEPPII	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Planejamento escolar
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDU/ES	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileiras
TILSE	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 “CAMINHAR” - EXPERIÊNCIAS DO (PER)CURSO.....	12
2 PERCURSO TEÓRICO.....	22
2.1 DIALOGANDO COM HETEROTOPIA, CONTRACONDUTA E IN/EXCLUSÃO...25	
2.2 EXPOSIÇÃO.....	30
2.3 COOPERAÇÃO.....	32
3 METODOLOGIA: O PROCESSO DA PESQUISA.....	45
4 A “EX-POSIÇÃO” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A COOPERAÇÃO COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	51
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
7 REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICES.....	80
APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL.....	81

1 “CAMINHAR” - EXPERIÊNCIAS DO (PER)CURSO

A educação da pessoa público alvo da educação especial no Brasil passa por constantes turbulências e nesse percurso, muitas vezes caminha graças aos esforços de anônimos e suas iniciativas nos mais diversos recantos do país. Independente dessas iniciativas, as crianças e jovens estão sedentas por espaço na sala de aula, esperando encontrar um ambiente propício para a aquisição do conhecimento necessário para a sua caminhada. Da mesma forma, profissionais da educação que se importam e se dedicam a esse público, têm buscado alternativas para o desenvolvimento de um trabalho digno.

Assim considerando,

O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeitos ao que vemos. Caminhar nos permite ver além de qualquer perspectiva, uma vez que “uma perspectiva, está ligada a um ponto de vista, isto é, uma “posição subjetiva”, à posição de um sujeito em relação a um objeto ou um alvo. O importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma exposição, um estar fora da posição (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 46).

Inspirada nessa citação que começo a escritura deste trabalho, pois segundo os autores, caminhar é um convite para sairmos do lugar que estamos e nos colocarmos em movimento. Nesse sentido, caminhar faz toda diferença, pois nos deslocamos de uma posição de conforto e de uma certa tranquilidade, logo deixamos essa, para uma outra posição, desse modo temos uma ex-posição, apontada pelos autores.

Deixar essa posição de comodidade é estar aberto aos desdobramentos que perpassam esse caminho, nos permitindo sermos atravessados e transformados, é o que os autores chamam de experiência desse caminho. Não a experiência passiva que passa sem um acontecimento, mas aquela experiência que atravessa e nos atravessa, gerando uma vontade de potência, na mesma direção apontada por Jacobowski¹ (2011) que faz uma análise sobre a vontade de potência em Nietzsche, aludindo que essa não está fora do mundo, mas se desdobra no mundo, sendo assim ela é múltipla. Se ela é múltipla, acaba por criar e inventar outros jeitos de ser, viver e até mesmo pensar. Sendo os sujeitos intimamente atravessados por aconte-

¹ Disponível em: http://portalpos.unioeste.br/media/File/filosofia/Felipe_Renan_Jacobowski.pdf>; Acesso em: 28 jun. 2019.

cimentos. Ou seja, vivemos como um modo de vida, um ethos filosófico, uma ética que Foucault (2014) vai chamar de ética do cuidado de si, quando traz o conceito de ética como sendo um meio como cada um se constitui a si mesmo, sem um determinado código de ações. Sendo assim, a ética tem a ver como cada um se constitui a si mesmo, ou seja, faz parte dele intrinsecamente, nesse caso o sujeito é o sujeito da ética.

Desse modo, as discussões que permeiam este trabalho em específico surgiram das minhas inquietações concernentes à área desde o início da minha caminhada e ex-posição, ao meu ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), quando observava as pessoas se comunicando com as mãos dentro do Campus, e isso me despertou a curiosidade de conhecer melhor a comunicação dos surdos, e que relações são produzidas no envolvimento dos TILS no processo de produção de conhecimento de alunos surdos.

Relato minha trajetória/inserção na cultura e comunidade surda, desde a graduação, a partir do segundo período, quando surgiu a oportunidade de fazer o curso básico de Libras no Centro de Referência para a Pessoa com Deficiência (CRPD) da Prefeitura de Vitória-ES, e começar a me pôr no caminho e caminhar sobre ele ao que se refere língua de sinais. O curso era ministrado pelo professor surdo Daniel Junqueira Carvalho (atualmente professor efetivo da UFES Campus de São Mateus). Além do aprendizado dos sinais e da comunicação em Libras, nas aulas o professor sempre levantava questões que nos faziam refletir sobre os direitos defendidos pelo movimento surdo como também a quebra do uso de termos até então naturalizados pelo senso comum como, por exemplo, surdo ao invés de surdo-mudo, o que parece simples, mas interessante para leigos no assunto.

A participação em dois eventos da área me motivaram ainda mais a aprofundar na temática a partir dos respectivos eventos: Seminário Estadual em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação (PNE), promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) realizado na Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, no dia 12 de setembro e Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, no dia 8 de novembro, com o objetivo de discutir em caráter de urgência, o assunto relativo à Educação de Surdos, que enfrentam diariamente inúmeras barreiras quanto a sua inclusão social como cidadão. Em tais eventos notei o engajamento político e

discussões que existem entorno dessa problemática, uma vez que lá se encontravam integrantes da comunidade surda, estudiosos que batalham de forma acadêmica, séria, comprometida, política e pessoas interessadas na área.

Outro aspecto motivador foi a participação na disciplina de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II (PEPP II), ofertada no curso de Pedagogia, onde meu grupo realizou uma pesquisa que teve como título “O cotidiano dos alunos surdos: a escola regular atende as suas necessidades?” em que entrevistamos alunos surdos (com o auxílio do intérprete, pois não havia a fluência na língua), intérpretes, pedagogo e professores bilíngues na área, um surdo e um ouvinte, reforçando o interesse pela temática. Foi nessa pesquisa que conheci a professora Lucyenne Matos da Costa Veira-Machado², que mais a frente veio a se tornar minha orientadora de Iniciação científica (IC) e Trabalho de conclusão de curso (TCC) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa que participaria adiante (GIPLES/CNPq-UFES).

Na sequência, marcou sobremaneira o ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde permaneci por um ano, visto que em seguida fui aprovada para ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), com o tema intitulado “Inclusão: Processo de subjetivação do intérprete educacional”. Nesse momento da minha trajetória participei de forma atuante no grupo de estudo e pesquisa GIPLES, que por intermédio dos estudos e exercícios de pensamentos, elaborei a IC e de igual modo o Trabalho de Conclusão de Curso, com o Título “Professores que atuam com alunos surdos na escola regular: experiência e atitude”, ambas as pesquisas tiveram Vieira-Machado como orientadora.

Durante minha trajetória acadêmica fiz cursos de Libras para aprender e aperfeiçoar-me mais na Língua de Sinais, bem como no transcorrer do meu percurso na Universidade tive bastante contato com surdos dentro e fora dessa, e já interpretava

² Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES). Fez estágio pós-doutoral, em Educação (2015) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), financiado pela bolsa PNPd/CAPES. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atualmente é professora Adjunta III do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha Educação Especial e práticas inclusivas e professora colaboradora no programa de pós-Graduação em Linguística (PPGEL) na linha de Linguística aplicada. Disponível em <<https://www.escavador.com/sobre/7279705/lucyenne-matos-da-costa-vieira-machado>> Acesso em: 28 jun. 2019.

em alguns espaços, tais como igrejas, palestras, eventos, dentre outros, ou seja, me identifiquei bastante com a área.

Assim que concluí a faculdade em 2014, publiquei na revista Faculdade Cenequista de Vila Velha (FACEVV)³. No mesmo ano fui convidada a trabalhar na Fábrica de Chocolates Garoto em Vila Velha, e em novembro do mesmo ano fui indicada a trabalhar como intérprete no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) de Vitória. Em dezembro encerrou o meu contrato no CAS e o meu tempo de serviço na Garoto.

Em janeiro de 2015, comecei a trabalhar como Intérprete de Língua de Sinais na Faculdade Multivix para um aluno surdo no curso de Arquitetura e Urbanismo em que atuei até o ano de 2019. Ainda no ano de 2015 tive uma publicação com as duas autoras citadas anteriormente em um livro⁴.

Com o passar do tempo, outras experiências me foram proporcionadas, como a participação em um Colóquio⁵, em que meu trabalho foi aceito e apresentei uma Comunicação intitulada “Processo de subjetivação do Intérprete Educacional”. Ainda nesse ano comecei a fazer o Curso técnico/profissionalizante em Técnico em Tradução e Interpretação em Libras pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES).

No ano seguinte (2016) fiz a tradução/interpretação midiática da campanha do Amaro⁶ Neto pela Prefeitura de Vitória. Em 2017 e 2018 atuei como intérprete na SEDU. Entre os anos de 2018 e 2019 trabalhei na empresa Edukanet como Tradutora e Intérprete de Libras. Minhas experiências se referem àquilo que me tornou um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE), através do meu envolvimento e comprometimento com a área, tanto no viés acadêmico e profissional por meio do vivido, pela qual sou grata, por ter trilhado esse caminho, bem como a

³ VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; Lucylene Matos da Costa; Castro, N. S.; Fonseca, G. de O. Professores que atuam com alunos surdos na escola regular: experiência e atitude. **Revista FACEVV**, v. 1, p. 115-129, 2014. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/12/Artigo%209.pdf>. Acesso em: 4 Fev. 2015.

⁴ VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; Lucylene Matos da Costa; Castro, N. S.; Fonseca, G. de O. Experiência e atitude de professores que atuam com alunos surdos. In: Arlene Batista da Silva. (Org.). **Linguagens e educação: nos caminhos da pesquisa**. Vitória: Editora Saberes, 2015, v. I, p. 59-77. Disponível em: file:///C:/Users/lab-vitoria/Downloads/IIVRO_IIBRAS.pdf. Acesso em: 16 Out. 2015.

⁵ V Colóquio Latino-Americano de Biopolítica/ III Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação e XVII Simpósio Internacional IHU. Saberes e Práticas na Constituição dos Sujeitos na Contemporaneidade, 2015, p.1373-1382. Disponível em: <http://repositorio.unisinos.br/ihu/xvii-simposio-ihu/XVII-Simposio-IHU.html#1372>. Acesso em: 28 Jun. 2019.

⁶ 04:25 a 06:59 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6GCqk1oypPY> Acesso em: 28 Jun. 2019.

todos que o atravessaram. Sobre a escolha da Sigla TILSE, apoio-me na nomeação de Martins (2013) que apresenta:

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. [...] 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 (MARTINS, 2013, p. 30).

Em virtude de todo esse (per)curso no qual me encontro/encontrei inserida que proponho conciliar nessa dissertação os meus conhecimentos acadêmicos com a minha experiência profissional, a fim de provocar outros modos de pensarmos a inclusão no que tange o papel do TILSE (apresentado por Martins (2013) para nomear o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional) e suspeitarmos de nossas práticas de como vem acontecendo a atuação desse profissional no contexto escolar, no que tange ao processo de tradução e interpretação na produção de conhecimento para os alunos surdos.

Provocando outros olhares sobre a participação desse profissional no processo inclusivo, sendo esse, um motivo que sempre me inquietou como profissional da área, passar algo tão sério que é o ensino, sendo que não tinha “tempo”, o chamado Planejamento Escolar (PL) para fazer a tradução dos textos, e nem dos assuntos que eram passados pelos professores. Nesse sentido, essa pesquisa não parte de pressupostos, mas parte os pressupostos de trabalhos já pesquisados e registrados na área, para ver seus desdobramentos no presente. De igual modo não me coloco no papel de pessoa salvadora, conceito abordado por Foucault (2008) quando traz a questão da salvação dos homens como espécies de condutas subjetivadas ao longo de sua vida para o salvamento dos indivíduos.

Para Foucault, essa salvação está estritamente enraizada por meio das raízes judaico-cristã e pelo humanismo, a fim de favorecer o governo das condutas dos indivíduos, logo da população, para que seja mais inteligível governá-los e conduzi-los. Desse modo, nos parece um desafio pensar junto com os TILSE e com

o leitor o que estamos fazendo da nossa prática enquanto profissionais intérpretes educacionais, exercitando o nosso próprio pensamento a fim de dialogarmos e refletirmos sobre os quefazeres que nos afetam, nos ocupam e fazem parte do nosso tempo e das nossas vidas, que é o nosso problema de pesquisa, pois trabalhamos e lidamos com eles todos os dias ao sairmos de casa.

Desse modo, cada escritura aqui, pensamos nós, ser uma possibilidade de reflexão de nós mesmos TILSE. É nesse viés que citamos um trecho de um capítulo do Francisco Adorno do livro “Foucault e a coragem da Verdade” (2004), em que alude a questão de termos essa postura exigente e prudente conosco mesmo, sempre refletindo a nossa prática e suspeitando de nós mesmos.

Ele diz assim:

Disso não concluo que se possa dizer qualquer coisa na ordem da teoria, mas que é preciso ter uma atitude exigente Prudente. É necessário a todo momento passo a passo. E o que se diz com que se faz e o que se é. Uma atitude experimental Prudente e experiente exigente e isso requer confrontar com que você faz com que você pensa com que você diz (ADORNO, 2004, p. 55).

É nesse sentido que proponho pesquisar e para tanto, norteará a pesquisa a seguinte questão: como se dá a participação do Tradutor Intérprete de Libras no processo de produção de conhecimento de alunos surdos?

Dado o problema que este trabalho tentará responder, é que delineamos o objetivo geral para esta pesquisa que, portanto, visa problematizar a participação do Tradutor Intérprete de Libras no processo de produção de conhecimento de alunos surdos.

A partir desse objetivo geral, desenvolvem-se alguns específicos, e como forma de facilitar seu alcance, nesse sentido, de forma mais específica essa pesquisa objetiva:

- a) Investigar sobre a legislação que regulamenta o trabalho do Tradutor Intérprete de Libras.
- b) Analisar como o trabalho dos TILS é realizado nas escolas a partir dos editais 2014 a 2019.
- c) Problematizar o trabalho dos TILS com o processo de produção de conhecimentos dos alunos surdos.
- d) Elaborar um documento com registros que emergiram através das falas dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de colaborar com as melhorias

no desenvolvimento de outros editais que tangem a contratação de TILSE.

Para tanto, foram entrevistados os TILSE que atuam ou já atuaram na área educacional pertencente à SEDU, sendo um TILSE para cada ano. A fim de ouvir o que eles estão pensando e falando sobre essa temática. Trarei na pesquisa, o modelo dos editais da SEDU já mencionados relacionados à profissão do intérprete no que tange os pré-requisitos e as atribuições desse profissional, refletindo e suspeitando de como vem acontecendo o processo de inclusão e como estamos nos dobrando a essa discussão.

Essa pesquisa é relevante, pois urge discutirmos e refletirmos os pré-requisitos e as atribuições do intérprete mediante a lógica dos editais já citados e como ocorre na prática a partir das experiências dos TILSE. Esse TILSE é colocado como um dispositivo de mediação entre o aluno surdo e com os alunos e professores ouvintes, já que aquele não compartilha com seus colegas e professores de uma língua comum. Decorro desse lugar, escolar, pedagógico e educacional, para trazer a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que nos deixa explícito as denominações e funções para o TILS: “Intérprete de Língua de Sinais - Guia-intérprete; Intérprete de Libras; Intérprete educacional; Tradutor de Libras; Tradutor-intérprete de Libras” (CBO, p. 386, 2010) [grifos nossos]. Vemos então seis tipos de TILS, dentre esses vemos o educacional (TILSE), um tipo específico, e acreditamos que devemos chamar a atenção sobre isso.

Parece-nos que o TILSE dos anos das séries finais e Ensino Médio precisam participar das atividades escolares como planejamento escolar, ter acesso aos conteúdos com antecedência e em parceria com o professor regente da disciplina, pois se ele não tem a formação em todas as disciplinas, como irá interpretar de forma correta se não domina o conteúdo? Depois de feito isso, não seria o caso de sentar com o professor surdo e bilíngue em um trabalho de equipe e de cooperação para fazer as escolhas que julga adequada e transmitir o conteúdo para o aluno surdo em uma modalidade visual-espacial assim como os seus colegas ouvintes têm acesso em sua língua oral e auditiva, com um conteúdo pensado anteriormente com as melhores escolhas didáticas para a obtenção do conhecimento por parte do seu professor em sua língua oral e auditiva?

Machado (2015) traz a questão do ensino de Língua Portuguesa direcionada e preparada aos alunos ouvintes, aludindo justamente essa reflexão ao dizer que as

aulas não são preparadas e direcionadas aos alunos surdos, mas sim para os ouvintes. Assim como o autor, aludimos a questão das demais disciplinas no currículo que é focado para ouvintes, ou seja, na Língua Portuguesa em sua modalidade oral auditiva. Mas como fica o processo de construção de sentido para o aluno surdo se os conteúdos não estão sendo planejados em sua Língua visual-espacial? O TILSE tem acesso antes aos conteúdos e elaboração junto a uma equipe escolar?

Nas palavras do autor:

Quando o intérprete de Libras entra em cena, sua atuação se torna atraente para a visibilidade das práticas inclusivas; marca o indivíduo que dele faz uso e a atuação "boa" dos sistemas educacionais ao contratá-lo. Hoje, esse profissional que atua em diversos lugares está marcadamente na escola, e tem sido visto como o resultado final de um processo quase irrecuperável de um caminho complexo que as políticas atuais estão tomando. No entanto, sua presença nas aulas de LP na sala regular não é suficiente para a aprendizagem do indivíduo surdo, justamente porque essas aulas, direcionadas aos alunos ouvintes, enfocam a LP como L1, **e a metodologia de ensino de LP como L1 não é adequada para o aluno surdo** (MACHADO, 2015, p. 49) [grifos nossos].

Concordamos com o autor, pois se não há um planejamento de ensino na sala regular para esse sujeito junto ao TILSE, nos parece inadequada ao surdo, pois não foi pensada em sua L1. É nesse sentido que trago Martins (2013). A autora traz a questão do TILSE como mestre. Para abordar tal conceito, norteou-se nas teorias foucaultianas, bem como deleuzianas.

Em suas palavras:

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 parresiásticas de ensino. [...] 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 (MARTINS, 2013, p. 13).

Ou seja, uma relação humana de troca com o outro, que nesse caso é com o aluno surdo. Sendo assim, sua presença nesse espaço não é neutra e suas escolhas tradutórias irão interferir no modo de como esses conteúdos chegam ao sujeito surdo nos percursos em sala de aula, mostrando a necessidade da relação de troca

com os professores desses alunos surdos. A autora então traz à tona a questão que se precisa “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” (MARTINS, 2013, p. 13).

Prossegue o autor:

O ponto fulcral será o de pensar como, em cada um desses espaços de ensino, há possibilidade de atuação do TILSE 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, 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, 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 (MARTINS, 2013, p. 30).

E ainda:

O aprender e os encontros de alunos surdos podem e, em relação ao conteúdo, acontecem na produção de ensinagem 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 (MARTINS, 2013, p. 32).

Assim como a autora, acreditamos que esse profissional TILSE possa participar do processo do aluno. Se for pela via da interpretação, ele não teria que didatizar essa interpretação por uma via pedagógica? Ele não teria que trabalhar e construir esses conteúdos em conjunto com a equipe escolar, em um processo de cooperação? Se ele é intérprete educacional como traz o CBO e pela Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 que regulamenta sua profissão, ele não poderia acompanhar os processos pedagógicos?

Acreditamos então, que urge a necessidade de aprofundarmos no campo da educação desse profissional pelo viés da sua formação e do seu labor, e por isso a importância de mostrar esses novos olhares que vem surgindo, principalmente no trabalho de Sennett (2012, p. 10) que enfatiza a cooperação, o fazer e o produzir juntos, “assim é que procurarei explorar a cooperação como uma habilidade. Ela re-

quer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto [...]”.

Bem como Masschelein e Simons (2014), que discorrem sobre sair de uma posição em que se encontra e pôr-se em movimento no caminho tendo uma exposição e ter os atravessamentos e as experiências desse caminho, que no caso desse trabalho é a atuação do TILSE no espaço pedagógico e ter as suas experiências nesse caminho. Ao que se refere à inclusão como um Imperativo do estado, traremos Lopes e Fabris (2013), *Utopia/Heterotopia* em Foucault (2013) e conduta em Foucault (2008) para fazer um paralelo com a inclusão e como repertório teórico traremos Sennett (2012) com cooperação e Masschelein e Simons (2014) com ex-posição.

Essa atitude investigativa requer a inserção da pesquisadora na prática junto ao tema a ser pesquisado. Nessa linha de pensamento, a nossa justificativa ocorre pelo fato de que a pesquisadora em questão pode aliar a formação e a experiência como Licenciada em Pedagogia (professora) com o conhecimento de Língua de Sinais. A professora atua como intérprete de Língua de Sinais por alguns anos, além da sua imersão na temática envolvendo outras pesquisas na área como já mencionado anteriormente.

2 PERCURSO TEÓRICO

Este capítulo está dividido em duas partes, sendo uma primeira composta de uma revisão de literatura, abarcando dissertações e teses que tratam da temática em estudo, e uma segunda parte onde discutimos as teorias que embasam esta pesquisa, à luz dos autores que as discutem.

Assim considerando, ao buscarmos outras pesquisas realizadas sobre A “exposição” na educação de surdos e o processo de cooperação como processo de produção, procuramos observar o que tais estudos estão dizendo sobre esse processo. Para realização dessa revisão de literatura, foi efetuado um levantamento de todas as pesquisas realizadas anteriormente no banco de dados da CAPES com o tema.

A primeira dissertação que trazemos é de autoria de Lucienne Matos da Costa, defendida no PPGE/UFES em 2007. Intitulada “Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistências conta a história”. Esse trabalho é pioneiro no Estado do Espírito Santo no que tange educação de surdos. Visou discutir as narrativas e experiências surdas bem como comunidades surdas, escolas, intérpretes de língua de sinais e o processo de formação dos professores ouvintes e surdos, entre outros.

A pesquisa relata um pouco da trajetória da pesquisadora, filha de surdos e participante/observadora dos movimentos dessa comunidade. Seus estudos tiveram base teórica nos estudos pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais. Seu estudo é pertinente ao nosso, pois traz a questão do intérprete dentro do espaço educacional que começou a ser uma realidade pela Lei de LIBRAS nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamentou essa Lei. Com isso algumas indagações começaram a surgir, tais como: qual o papel desse intérprete na sala de aula? E ainda, o intérprete funcionava como um atenuante importante para a efetivação das políticas que visam as contingências de se fazer inclusão.

A tese intitulada “Per(cursos) na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo”, de Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, defendida pelo PPGE/UFES em 2012, buscou problematizar os processos de subjetivação e formação dos sujeitos professores bilíngues de alunos surdos por meio de suas experiências, subjetivações e vivências, e

como esses processos influenciaram na própria formação do conceito de educação bilíngue no estado do Espírito Santo. Sua pesquisa corrobora com a nossa ao aludir a questão do intérprete inserido no espaço escolar parecendo não haver uma discussão forte com propostas possíveis de uma educação bilíngue numa perspectiva política de respeito à diferença surda e à sua história.

Keli Simões Xavier Silva em 2012 defendeu sua dissertação pelo PPGE/UFES denominada “O lugar do Intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo”. A pesquisa mostra a necessidade de desenvolver a discussão sobre as atribuições do trabalho de interpretação no espaço educacional. A autora situa de forma pontual os desdobramentos históricos inclusivos que levou a entrada desse profissional no contexto escolar.

Para versar sobre os assuntos de interpretação e linguagem, apropriou-se do teórico Mikhail Bakhtin e Lev Semionovitch Vygotsky. Ao longo de sua pesquisa Silva, chegou a algumas considerações. Como, por exemplo, a imprescindibilidade de repensar a formação desses profissionais que atuam no espaço pedagógico, bem como as condições de seu labor que na maioria das vezes não são favoráveis. E por fim, o modo de como a equipe bilíngue é implantada e vista no ambiente escolar, visto que essa interfere diretamente na maneira como o intérprete se relaciona com o ambiente escolar.

A tese de Vanessa Regina de Oliveira Martins, defendida em 2013 pela UNICAMP denominada “Posição-mestre: desdobramentos Foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de Língua de Sinais Educacional”. Discuti as atuações e relações do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais incluindo sua dinâmica nas práticas escolares, bem como sua emergência na escola. Desdobrou o conceito de posição-mestre por meio dos estudos foucaultianos para teorizar as três mestrias presentes no trabalho do intérprete de língua de sinais. Nesse sentido é mister que seja dado ao intérprete condições de criar uma parceria com os outros docentes e equipe bilíngue para que tenha uma possibilidade de ter uma boa tradução e interpretação daquele conteúdo. É nessa linha de pensamento que um mestre se ocupa com o processo e não somente com o produto, pois sua atuação não é neutra, mas influencia na prática pedagógica do aluno surdo.

A pesquisa de Tiago Coimbra Nogueira nomeada “Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine” defendida pelo PGET/UFSC em 2016 aborda o trabalho

de cooperação entre os intérpretes. Para tanto, o pesquisador utilizou-se igualmente de Sennett (2012) para problematizar essa questão. Tal estudo corrobora a pensar o nosso no que tange o trabalho de cooperação da equipe bilíngue em trabalhar juntos em prol de se favorecer produtivamente o trabalho em equipe, para que aconteça bem e haja uma interpretação bem-sucedida.

Com o tema “A formação do tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais como intelectual específico: O trabalho de interpretação como prática de cuidado de si”, defendida em 2016 pelo PPGE/UFES, Joaquim Cesar Cunha dos Santos traz um estudo de cunho reflexivo quanto à atuação do intérprete no século XXI como imprescindíveis para a efetivação da inclusão do sujeito surdo. Usando o conceito-ferramenta acerca do Intelectual específico de inspiração Foucaultiana, Santos (2016) traz as narrativas desses sujeitos se apropriando das Tecnologias do Eu (LARROSA, 1994) a fim de capturar em suas falas quais mecanismos os produzem e os tornam intérpretes por meio da experiência de si, por meio de rituais e passagens de aleturgias que os subjetivaram com o status de profissionais intérpretes.

A dissertação de Nilma Moreira da Penha intitulada “Surdo que é professor: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico”, defendida em 2017 pelo PPGE/UFES, nos ajuda a pensar o nosso problema de pesquisa, pois a autora trabalha o conceito de ex-posição em Masschelein e Simons (2014) a fim de refletirmos a potencialidade do surdo que é professor e que pode recordar de si mesmo, podendo pensar sobre si, como cuidado de si e experiência de si mesmo. Sendo esses dois últimos procedimentos metodológicos com base Foucaultiana juntamente com outros autores.

A dissertação intitulada “Resistências surdas: quando as narrativas dos tradutores e intérpretes de Libras e português nos contam as histórias”, de Josué Rego da Silva, defendida pelo PPGE/UFES em 2017. Esse trabalho buscou problematizar o Tradutor Intérprete de Libras Português (TILSP) para além de seu papel institucional visto pela lógica do imperativo do Estado. Silva buscou compreender o modo de resistência surda ademais da categoria. Para tanto, utiliza-se de Foucault para abordar a concepção das relações de poder e resistência, sendo essa subjetiva, da ordem do humano, da vida, e emerge das relações de poder que esses sujeitos estão materializados em determinados espaços em que há surdos inseridos. É emergente olharmos o TILSP como modos de resistências surdas, não somente como categoria, mas nos fazendo refletir sobre as práticas e experiências desse profissional.

“Educação Bilíngue em Diário: Políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no Estado do Espírito Santo”, com autoria de Kátiuscia Gomes Barbosa Olmo, defendida em 2018 pelo PPGE/UFES. Essa pesquisa buscou trazer a reflexão acerca da escola bilíngue. Olmo, usou os conceitos-ferramenta de matriz de experiência e heterotopia, cunhados por Michel Foucault a fim de analisar como se constituíram práticas bilíngues na educação de surdos no contexto das políticas de Atendimento Educacional Especializado no município de Linhares no Estado do Espírito Santo. Por meio desses dois conceitos a autora problematiza se a escola bilíngue é ou não é a escola bilíngue pelo simples fato dela não ter acontecido da forma que foi projetada.

No processo da pesquisa encontrou vários tipos e sujeitos surdos como, por exemplo, surdos com dislexias, autismo, síndrome de down, deficiência intelectual, entre outros. Nessa linha, interessou-se em pesquisar e olhar as práticas que os profissionais usavam e atuavam nessas escolas bilíngues. Com o conceito-ferramenta de heterotopia trouxe a questão da sobreposição de um espaço outro, sobrepor outro espaço que seria o ideal. Ao invés de lamentar a possibilidade de ter uma escola bilíngue, essa idealização é possível a partir do momento que consigo corporificar tais práticas no meu dia-a-dia da escola. Tal ação é possível e Olmo traz tal questão através das falas dos profissionais da equipe bilíngue.

Encerramos neste ponto a primeira parte do capítulo, passando a seguir às discussões das principais teorias/teóricos que servem de base para a pesquisa em questão.

O delineamento dessa pesquisa, bem como os autores com que nos dispusemos a dialogar no transcorrer desse trabalho, convidamos o leitor a inteirar-se dos conceitos norteadores que embasam essa pesquisa, sendo eles: ex-posição e cooperação.

2.1 DIALOGANDO COM HETEROTOPIA, CONTRACONDUTA E IN/EXCLUSÃO

Aludimos que usaremos Olmo (2018) quando a autora aborda sobre matriz de experiência e heterotopia em Foucault (2013), para fazermos um paralelo com a inclusão. A autora desdobrou-se sobre o conceito de heterotopia para refletir se a escola bilíngue é ou não escola bilíngue pelo simples fato dela não ter acontecido da forma que foi projetada. Olmo utilizou o conceito-ferramenta de heterotopia que traz

a noção de uma sobreposição de espaços outros, ou seja, um espaço real onde esse se sobrepõe a outro espaço que seria o ideal. Nas palavras da autora:

Nesse sentido, Foucault apresenta a noção de *heterotopia*, que é utilizada como ferramenta em minha pesquisa como uma sobreposição de espaços, onde, apesar de você fazer parte do sistema, de ser sujeitado a este sistema e de fazer parte de seus jogos de verdades, há sim a possibilidade de, por meio de pequenas revoluções diárias - práticas outras - *insujeitar-se* ao contexto. Isso acontece no “entre-espaço”, quando se cria um *parêntese no tempo* e no *lugar onde se está* (OLMO, 2013, p. 28).

Sendo assim, Olmo (2013) nos faz refletir em sua pesquisa a respeito de que aquilo que foi projetado (no plano de cima) que não é isso que está aqui nesse plano de baixo, pois o que está no plano de baixo anda na contramão, não favorece o que foi projetado como, por exemplo, com indagações do tipo “eu não tenho material”, “eu não tenho as possibilidades que eu poderia ter para obter os resultados que eu gostaria de uma escola bilíngue”. E então a autora traz a seguinte indagação: não é possível?! Sim, é possível a partir do momento que se pensa que aquilo que foi idealizado é possível de ser realizado.

É nesse sentido que Foucault (2013) teoriza a respeito da projeção, em que o autor salienta a utopia como parte da heterotopia no sentido de que utopia é aquilo que se projeta, se idealiza, pensa, que é melhorado, aperfeiçoado. Foucault (2013) traz a questão de que a utopia e a heterotopia estão entrelaçadas, e para compreendermos melhor esse entrelaçamento, trazemos aqui o autor em seu livro intitulado “O corpo utópico, as heterotopias”, quando esse traz o exemplo de crianças brincando na cama dos pais, quando essas estão em cima da cama brincando, aquilo dali é uma cama, o espaço que elas estão utilizando é uma cama, que está dentro de um quarto, mas naquele momento que elas começam a brincar, elas idealizam, elas pensam que naquele espaço elas podem estar em um barco, a cama é o barco e fora da cama está o mar.

E aquilo dali elas imaginam e aquilo está acontecendo no tempo iminente, conforme a imaginação que elas têm, então elas pegam um espaço que não existe e sobrepõem naquele espaço que está ali, ou seja, um espaço outro. Nas palavras do autor:

Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são *absolutamente* diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que *contra*-espaços. As crianças conhecem perfeitamente esses contra espaços, essas utopias localizadas. É o fundo do jardim, com certeza, é

com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios erguida no meio do celeiro, ou é então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais, se será punido (FOUCAULT, 2013, p. 19-20).

Foucault (2013) nos apresenta que ao exercermos a liberdade, ao exercermos práticas outras, criamos a nossa própria liberdade no dia-a-dia, os nossos escapes, é o que nos parece acontecer nas ações dos TILSE aqui entrevistados. Entendemos ser o que acontece quando esses mostram uma condução outra dentro de uma conduta que lhes foi imposta. A respeito das condutas Foucault (2008) chama a atenção acerca do pastorado, uma vez que os pastores ditavam os modos como o sujeito deveria agir mediante à vida, seus afazeres. Em relação ao pastorado, o autor alude:

Já o pastorado cristão, a meu ver, organizou uma coisa totalmente diferente, que é estranha, parece-me, à prática grega, e o que ele organizou é o que poderíamos chamar de instância da obediência pura*, a obediência como tipo de conduta unitária, conduta altamente valorizada e que tem o essencial da sua razão de ser nela mesma (FOUCAULT, 2008, p. 230).

No entanto, apesar da imposição dessas condutas de pastorado, determinados sujeitos optavam por serem fiéis a si mesmos, o que pensavam, o que acreditavam, como se auto conduzirem. No que tange às condutas, Foucault (2008) aborda:

De que se trata? Se é verdade que o pastorado é um tipo de poder bem específico que se dá por objeto a conduta dos homens - quero dizer, por instrumento os métodos que permitem conduzi-los e por alvo a maneira como eles se conduzem, como eles se comportam -, se [portanto] o pastorado é um poder que tem de fato por objetivo a conduta dos homens, creio que, correlativamente a isso, apareceram movimentos tão específicos quanto esse poder pastoral, movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta, aqui também deixando à palavra "conduta" toda a sua ambigüidade. São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São os movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir. Em outras palavras, gostaria de saber se à singularidade histórica do pastorado não correspondeu a especificidade de recusas, de revoltas, de resistências de conduta (FOUCAULT, 2008, p. 256-257).

É nesse sentido que mais à frente em seu livro, o autor traz o conceito-ferramenta de contraconduta, que nos propõe a possibilidade da liberdade dentro

dessa trama, que é possível conduzir-se de outros modos. É necessário tomarmos um posicionamento, uma postura, o que Foucault (2008) vai chamar de *contraconduta*, e agirmos frente às necessidades do nosso tempo, tal como observamos nas falas dos TILSE aqui entrevistados. Nas palavras do autor:

O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, “*contraconduta*” – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra “*conduta*”. *Contraconduta* no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros; o que faz que eu prefira essa palavra a “*inconduta*”, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve. Além disso, essa palavra – “*contraconduta*” – talvez também permita evitar certa substantificação que a palavra “*dissidência*” permite. Porque de “*dissidência*” vem “*dissidente*”, ou o inverso, pouco importa – em todo caso, faz *dissidência* quem é *dissidente*. Ora, não estou muito certo de que essa substantificação seja útil. Temo inclusive que seja perigosa, porque sem dúvida não tem muito sentido dizer, por exemplo, que um louco ou um delinquente são *dissidentes*. Temos aí um procedimento de santificação ou de heroização que não me parece muito válido. Em compensação, empregando a palavra *contraconduta*, é sem dúvida possível, sem ter de sacralizar como *dissidente* fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o componente de *contraconduta*, a dimensão de *contraconduta* que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que poderíamos chamar de *contracondutas* (FOUCAULT, 2008, p. 264).

É nessa linha de pensamento que os autores Masschelein e Simons (2014, p. 14) nos explicitam “[...] como diz Arendt, mas ao mesmo tempo ligado ao presente, presente no presente. Assim, pensar significa: não se esquecer de si mesmo. Não se esquecer de si mesmo como sujeito da ação”.

Concomitante a isso, gostaríamos de abordar a respeito da inclusão a partir do olhar dos estudos obtidos pelas pesquisadoras Lopes e Fabris (2013). As autoras entendem a inclusão como um imperativo de Estado que cria possibilidades para que a inclusão ocorra como nos casos de Leis e editais, que essa inclusão vem se apresentando nos dias atuais com todos os direitos de acesso e permanência desses alunos matriculados na escola regular.

Ainda, para essas autoras, essa dita inclusão parece ser algo forjado, mas mesmo sendo forjado não dá para fugir dessa imposição, pois é algo do nosso tempo, do tempo iminente. Portanto, ao pensar desse modo, a inclusão no campo transcendente, do vir a ser: “- Um dia seremos todos includentes, um dia a inclusão irá acontecer, um dia, um dia...”. Nesse “um dia” vamos esquecendo que a inclusão já está posta, está ocorrendo hoje, trata-se de uma discussão desse tempo, visto que:

Entender a inclusão e como ela passou a ser tomada tanto como um *imperativo de Estado* (Lopes, 2009) quanto uma *estratégia educacional* para que tal imperativo entre em operação, implica partir do entendimento de sua imposição a todos pela condição vital que carrega dentro de uma racionalidade neoliberal [...] (LOPES; FABRIS, 2013, p. 20-21).

As autoras Lopes e Fabris (2013) juntamente com os pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) propõem:

Nossa opção, juntamente com os pesquisadores do GEPI pelo uso do termo *in/exclusão* para caracterizar os acontecimentos presentes, se dá na possibilidade de entender a inclusão e a exclusão como *duas faces de Jano* (SARAIVA; LOPES, 2011) ou como duas faces de uma mesma moeda. Com tal termo, queremos marcar nosso tempo, construído dentro de uma grade de inteligibilidade (neo)liberal (LOPES; FABRIS, 2013, p. 76).

Quanto à opção do termo, reforçamos que *in/exclusão* alude uma mutualidade das palavras inclusão e exclusão, ao invés de uma disparidade “inclusão” X “exclusão”, pois só existem incluídos, porque também há excluídos e vice-versa, ou seja, dois lados de uma mesma moeda.

Então, as políticas e as ações biopolíticas teriam feito desaparecer os excluídos? Se nos orientarmos por usos muito restritos para a palavra exclusão, como aquele que tem a sua existência ignorada pelo Estado, talvez sejam estatisticamente poucos os casos de excluídos no Brasil. Porém, se tomarmos a palavra exclusão, considerando variáveis que a recolocam no cenário político contemporâneo a partir dos direitos dos indivíduos ou da noção de direitos dos governados, veremos que muitos são os casos de *inclusão excludentes*, ou, como preferimos denominar no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS) de *in/exclusão*. *In/excluídos* passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa. Isso equivale a dizer que na atualidade há esforços de Estado para a diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilização de outros conceitos. Entre os conceitos mobilizados está o de *in/exclusão*. Este surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74).

Fazer tal relação com o tema a ser estudado nos parece ter deveras semelhança com nosso pensamento atual no que tange a inclusão. É nesse sentido que convidamos o leitor a não pensar a inclusão como algo que vai acontecer, que um dia todos nós seremos incluídos, mas pensarmos em questões como: o que estamos fazendo dela hoje, na atualidade? Como estamos agindo frente a ela? Estamos fazendo as nossas contracondutas e atitudes, estamos pensando de outros modos,

de tal modo a pensarmos o nosso próprio pensamento e suspeitarmos de nós mesmos? Como estamos agindo com os alunos da inclusão especial no presente? Como é a nossa postura com eles? Nossa ética e cuidado de si? Estamos fazendo nossas pequenas Revoluções Diárias com os nossos alunos da Educação Especial, ou seja, não é uma ambição de querer mudar o mundo, mas fazermos as mudanças onde estamos e com quem estamos atuando.

Lopes e Fabris (2013, p. 11) nos reforçam: “Acreditamos que a promoção de novas subjetividades, de outras formas de vida, é possível quando nos engajamos às lutas cotidianas, não para a luta final e definitiva, mas para ativar a coragem de sempre nos mantermos em ação”. Isto é, não esperar acontecer, mas sim agir.

É nessa perspectiva que partimos para falar do papel do intérprete educacional dentro do modelo inclusivo mediante aos editais da SEDU citados, para suspeitarmos o que estamos fazendo na nossa atualidade. Para tanto, não queremos propor modelos de Editais perfeitos, mas almejamos sim propor aqui outras formas de pensar a atuação do intérprete educacional a partir de experiências de outros intérpretes educacionais que tem se mostrado significativas.

2.2 EX-POSIÇÃO

Iniciamos essa discussão trazendo o conceito de ex-posição. Para Masschelein e Simons (2014), o ato de caminhar é revolucionário, por isso faz toda diferença. Um viajante, que sente o caminho, que o problematiza, e tem suas vivências, por isso a escolha do Caminhar como uma metáfora, (p. 46) “o importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição”. Prosseguem os autores:

Caminhar, no sentido de dar passos, de estar em marcha, imediatamente nos faz pensar em viagens, que, por sua vez, evocam a imagem de um espírito criativo que explora novas formas de ver ou abre novos horizontes. Um espírito com essas características, andarilhos e viajante, é um espírito crítico, que, ao mover-se com um determinado conjunto de pressupostos e valores, os problematiza. Em outras palavras, não é estranho que, em um convite a caminhar, reconheçamos um famoso tópico do pensamento crítico ocidental. Mas talvez, valha a pena reavaliar o convite literalmente, para ver se podemos encontrar algo de seu poder revolucionário e, portanto, seu poder educativo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 41).

Os autores aludem que quando se anda no caminho você tem perspectiva, e quando sobrevoa o caminho uma perspectiva distinta. No caminhar conta-se com o

imprevisível, tudo pode acontecer no caminho. A escola, é esse imprevisível, é o espaço da nossa formação, na conversa com o outro, os quefazeres que nos afetam no nosso dia-a-dia.

Benjamin deixa claro que há uma diferença entre percorrer um caminho a pé ou sobrevoa-lo. Ela é comparável à diferença entre a cópia de um texto à mão e a leitura (compreensão) de um texto. E a diferença no fato de que eles funcionam de uma maneira diferente, que seu poder (sua realidade) é diferente. Caminhar significa que o caminho no é imposto com uma certa autoridade, que o caminho comanda nosso olhar e nos apresenta a realidade em suas diferenças. A realidade que se abre no ato de caminhar é uma evidência que submete e conduz o olhar. Benjamin não diz que a visão que temos do caminho é diferente porque há uma perspectiva ou um ponto de vista distinto (a perspectiva dos de baixo, rente ao solo, em comparação com a perspectiva aérea). Isso significa que não só deveríamos ser capazes de assumir a perspectiva de cima, mas deveríamos ter em conta todas as perspectivas, também a perspectiva de baixo (e talvez, também, poderia significar que a perspectiva de baixo tem mais valor, ou é mais humana, ou mais real, ou mais verdadeira). Mas não se trata disso. Não se trata das diferentes perspectivas ou visões que resultam das diferentes posições do sujeito (subjetivas). Benjamin não se refere à diferença entre uma “visão a partir de um determinado lugar” ou um ponto de vista objetivo por um lado, e um ponto de vista subjetivo, mais vivo e comprometido por outro lado. A diferença está na atividade em si, é uma diferença entre caminhar e voar, entre cópia e leitura, na medida em que são maneiras diferentes de relacionar-se com o mundo (o texto, a paisagem) e de relacionar-se com o presente, com o que está presente. Essa diferença se expressa como uma diferença de poder, como uma diferença no efeito que a atividade tem sobre nós mesmos e sobre nós mesmos e sobre aquilo que nos revela. Quem voa, diz Benjamin, apenas “vê” o caminho, mas quem o percorre a pé experimenta a sua autoridade, isto é, experimenta como algo lhe é mostrado, como lhe aparece, como se faz presente, claro e, ao mesmo tempo, submete ou dirige sua alma (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43-44).

As duas possibilidades existem e uma não anula a outra, não se trata de binarismo. A questão é que cada uma delas trazem um tipo de experiência, não a experiência que somente passa e não provoca algo, mas a experiência em Jorge Larrosa (2014), que nos acontece e que nos atravessa. No entanto, o autor nos chama atenção para o fato de que a caminhada nos liberta o olhar, abre os nossos olhos e desloca o nosso olhar, não é desvelar, abrir os olhos significa estar atento.

Assim essa relação educativa com a nossa Educação é a forma de nos relacionar com o presente de que nos vinculamos prestar atenção ao meu papel e função naquele espaço, é estar atento ao outro, no caso o intérprete atento ao aluno surdo. Ao estar atento ao presente, o intérprete pode ser visto como ser de potencialidade. Masschelein e Simons (2014) debruçam-se na tríplice potência que se desdobra em uma exposição.

A primeira intitulada como potência de movimento. Você assume uma posição de consciência de falar por si próprio, se desloca, se conhece como sujeito de ação. Quando assumimos esse lugar, há uma relação ética com o meu ofício. Haja vista que quando compreendemos de onde viemos, as lutas, as militâncias, ou de onde pelo menos tentamos caminhar, temos um compromisso fundamental com esse grupo. Pois estou lidando com um sujeito que eu sei a língua e que posso explicar o que está sendo dito. Por mais que o professor tenha o entendimento que o aluno é dele e faça todas as adaptações, é com o intérprete que se dá a comunicação de forma direta.

Segundo os autores Masschelein e Simons (2014, p. 34 e 35) [...] “se pôr no caminho, de ir ver e de falar por si próprio. Por vontade compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir”.

Em segundo lugar, a potência da palavra, isto é, potência de tradução ou inteligência conforme Masschelein e Simons (2014). A nossa primeira preocupação é com o discente, se os surdos estão tendo as mesmas possibilidades linguísticas e psicossociais que o ouvinte tem ao conviver com seus pares linguísticos.

E em terceiro lugar, potência de pensamento, ou de reminiscência: “recordar a um sujeito pensante seu destino”, ainda de acordo com os autores mencionados acima, em que o intérprete pode recordar de sua trajetória, sua formação informal (por meio de experiências do dia-a-dia) e a formal, podendo refletir como isso desdobra na sua prática com o aluno surdo. O cuidado de si, para cuidar do outro.

2.3 COOPERAÇÃO

Nesse pensamento de estar no caminho que proponho abordar a cooperação, Sennett (2012) aborda a cooperação como política de vida, e habilitá-la é trazer essa para compor o *ethos* do nosso trabalho, o qual emprega em seus estudos a cooperação, processo esse que autor estabelece uma forma de estudar e entender a cooperação social que ele mesmo define como uma “troca em que as partes se beneficiam” (SENNETT, 2012, p. 15). E ainda “assim é que procurarei explorar a cooperação como uma habilidade. Ela requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto [...]” (SENNETT, 2012, p. 10).

É nesse sentido que exploraremos a política de cooperação dentro do ambiente escolar no que diz respeito à tradução dos conteúdos para o aluno surdo. Co-

mo vem acontecendo a relação de cooperação dos TILSE com o instrutor surdo, professor bilíngue e o professor regente? Iremos fazer tal investigação pelos Editais da SEDU-ES de habilitados nº 66/2014, 2015 (não houve edital para atuação em 2016. Renovação dos contratos do ano anterior e não habilitados), que versa:

Na atuação no CAS: Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.

Na atuação em E.R.: Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.

Trazemos os editais que mostram a atuação dos Tradutores Intérpretes. Editais nº 56/2016, nº 38/2017, nº 66/2018 e nº 42/2019 que apresentam as mesmas exigências sem nenhuma modificação:

Na atuação no CAS ou em E.R: São atribuições do Tradutor e Intérprete de LIBRAS: conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação.

Observamos que no ano de 2014 para atuação em 2015 e 2016 houve a preocupação de colocar o TILSE como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem desse, participando do planejamento, bem como das avaliações e atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. Porém como veremos mais adiante na fala explícita de um dos entrevistados ainda assim na prática isso não acontecia.

No edital de 2016 para atuação em 2017 em nenhum momento é colocada a sua atribuição de tradutor de participar dos processos com planejamentos que esse profissional precisa para fazer jus ao que está no edital “tradutor/intérprete” para não ter somente o processo de interpretação, mas de igual modo a tradução, e essa requer um trabalho de equipe, de fazer juntos.

O mais importante na cooperação intensa é o fato de exigir habilidade. Aristóteles definia a habilidade como *techné*, a técnica de fazer com que algo aconteça. Fazendo-o bem; o filósofo islâmico Ibn Khaldün considerava a habilidade terreno específico dos artífices (SENNET, 2012, p. 17).

O trabalho do tradutor e intérprete de qual for a língua não pode acontecer no campo do automático, esse é um trabalho manual porque envolve línguas e culturas, sendo assim precisa conhecer as culturas envolvidas nessas duas línguas para que a língua alvo do surdo, nesse caso, não seja prejudicado em todo o processo.

Sobral apresenta:

Todo ato de tradução envolve uma atividade de leitura de um texto numa dada língua que difere da leitura de um profissional que, em vez de enunciá-lo para outros interlocutores, tem de reconstituir/ reconstruir/restituir o que lê em outra língua, e que portanto, tem de penetrar em dois universos de discurso e colocá-los entre o autor do texto, que se dirige a um dado público que conhece, e o público do texto traduzido, ao qual o autor pode dirigir-se diretamente (SOBRAL, 2008, p. 08).

Contudo, como pensar habilitá-la se temos um eu que não coopera? Para o autor, a decorrência desse fato vem de duas grandes forças que estão se moldando na nossa sociedade, sendo a desigualdade estrutural e as novas formas de trabalho. Ou seja, desde aquele que tem fartura para se alimentar e o que não tem nada, bem como nas relações de trabalho como, por exemplo, estou acima de você, logo, você está abaixo de mim, por sua vez, essas desigualdades estruturais vão criando outras formas de trabalho em que aborda bastante a questão do trabalho em equipe, mas para o autor, parece que na verdade as pessoas são formadas para trabalhar com projetos específicos e acabam por muitas vezes não interagindo e não cooperando no processo como um todo.

Essas duas formas postas têm consequências psicológicas que a partir do autor:

Examinamos até aqui duas forças que debilitam a cooperação: a desigualdade estrutural e novas formas de trabalho. Essas forças sociais têm consequências psicológicas. Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social e por tanto se retira. Perde a vontade de cooperar. Essa pessoa se transforma em um “eu que não coopera”. O eu que não coopera está em um campo intermediário entre a psique e a sociedade. Uma das maneiras de esclarecer esse campo intermediário da psicologia social está no estabelecimento de uma distinção entre personalidade e caráter (SENNETT, 2013, p. 219).

Junto com esse perfil que vem surgindo, encontra-se a ansiedade. O autor aborda a ansiedade como uma possibilidade das pessoas se sentirem vivas para as mudanças diárias e se confrontarem. No entanto ele também aborda a ansiedade como uma questão de retirada, em que se resolve uma questão pontual, se sente

aliviado, logo se retira e não tem o desejo de voltar mais aquele assunto e dialogar vendo os desdobramentos que isso causou.

Há quem pense que C. Wright Mills celebrava a “era da ansiedade”, expressão usada por W. H. Auden para se referir ao meado do século XX. Ainda hoje seus pontos de vista são importantes como referência para medir, pelo contraste, a redução do caráter. Isso acontece quando a ansiedade quanto ao desempenho de um papel desaparece. É a história do eu que não coopera; nesse estado reduzido, as pessoas não sentem muita ambivalência nem muita inquietação interna quando deixam de se comportar de maneira cooperativa (SENNETT, 2013, p. 220-221).

E ainda:

A psicologia tem algo a revelar, em particular, no que diz respeito ao trato com a ansiedade social de maneira diferente do puro sentir e mascarar. A psicologia pode esclarecer o desejo de retirada, de isolamento, assim diminuindo a ansiedade sobre o lugar de cada um no mundo (SENNETT, 2012, p. 222).

Podemos fazer tal paralelo com a questão do intérprete de Libras no espaço educacional. É posto pelo Estado dentro da escola para o surdo, logo esse se sente aliviado por ter colocado, resolveu a ansiedade, logo se retira, pois resolveu a sua ansiedade e angústia pontual. No entanto, ao se retirar e não olhar mais para esse assunto, ao fazer tal, acaba por gerar desdobramentos que nos parece relevante discutir e dialogar nesse trabalho. Como, por exemplo, o fato de o edital não atribuir ao intérprete o PL com os professores regentes e nem com a equipe bilíngue, para pensar e fazer junto com a equipe um trabalho que o auxilia nas suas escolhas tradutórias, pois estamos falando de duas línguas diferentes, e que tem outro fator, são de modalidades diferentes, uma de modalidade visual espacial e a outra oral e auditiva.

Como nos salienta Sobral:

Há na **LIBRAS**, como em toda língua, uma maneira específica de entender o mundo – do ponto de vista do surdo – enquanto o português sinalizado mistura várias coisas, inclusive duas línguas e duas maneiras de entender o mundo, um detrimento da comunicação e do surdo. O português sinalizado “improvisa” sentidos, enquanto a **LIBRAS** “cria” sentidos (SOBRAL, 2008, p. 11) [grifos nossos].

Outro fator, por exemplo, é do tradutor e intérprete não ter formação específica em cada área das disciplinas escolares, sendo assim mais um motivo para esse profissional obter o PL juntamente com os professores de área. Outro fator que se

levanta é: e quem iria interpretar para o surdo enquanto o intérprete estivesse planejando com o professor regente? Seria o caso de dois intérpretes, para um repor o outro? Essas indagações referentes ao trabalho desse profissional no espaço educacional só nos reforçam o pensamento do autor que diz: “quando o objetivo é apenas aliviar a ansiedade no trato com o outros, essas retiradas produzem, uma vez de esclarecimento, uma espécie de cegueira” (SENNETT, 2012, p. 224).

Essa cegueira gera dois ingredientes psicológicos no sujeito. O narcisismo e a complacência. O narcisismo pode parecer apenas um sinônimo de egoísmo, mas há muito tempo foi transformado em questão mais complexa pela psicanálise. Ao publicar seu seminal ensaio sobre o narcisismo em 1914, Freud o encarava como um impulso libidinoso incontido, buscando a satisfação sexual sem qualquer restrição. Mais tarde, ele formulou sua concepção do narcisismo, considerando-o um “estado especular” em que a pessoa vê apenas a si mesma, como que refletida em um espelho, ao lidar com os outros (SENNETT, 2012, p. 224).

Por conseguinte, o sociólogo Anthony Giddens fala da “segurança ontológica” como a expectativa que alguém possa ter de que haverá continuidade em sua vida, quaisquer que sejam os altos e os baixos, de que haverá coesão entre as experiências. Para tanto, podemos entender que a complacência não se volta para fora, e tampouco é ontológica, no sentido atribuído por Giddens. É antes uma prima do narcisismo, na expectativa de que a experiência se adapte a um padrão conhecido; a experiência parece repetir-se rotineiramente, em vez de evoluir. A diferença entre segurança e complacência foi estabelecida em termos filosóficos por Martin Heidegger; ele contrasta o estar no mundo, engajado em suas mudanças e rupturas, com um estado desmotivado de congelamento no tempo (SENNETT, 2012, p. 228).

Desse modo, o autor traz o Narcisismo como um “ego grandioso” em que a sociedade vem valorizando o “eu”, valorizando a sua ação individual. Um exemplo disso é a questão que ele se refere ao soldado em uma guerra com um complexo de herói. Esse soldado pode colocar todo um batalhão em perigo, porque pensa que só ele é maravilhoso e competente para resolver tal problema, ao invés de contribuir coletivamente para o plano de uma forma recíproca.

Uma pessoa imersa nesse estado autorreferencial não poderá deixar de sentir-se ansiosa quando se der uma intrusão da realidade, uma ameaça de perda do eu, em vez do seu enriquecimento. A ansiedade é reduzida com o restabelecimento de sentimentos de controle. Quando se dá essa transação psicológica interna, seguem-se consequências sociais, sendo a mais notá-

vel a diminuição da cooperação. Uma das maneiras como isso acontece na vida militar. O sociólogo Morris Janowitz refere-se como “guerreiros caubóis” aos soldados que querem se cobrir de glória nos campos de batalha, aos seus próprios olhos, ainda que ao custo da ajuda a outros soldados, pois seus feitos e bravatas expõem os demais a risco. Janowirz afirma que o guerreiro caubói está efetuando uma performance para si mesmo; o psicanalista diria que ele transformou o combate em um estado especular. O narcisista é uma figura perigosa no campo de batalha, onde os soldados precisam, para sobreviver, estar atentos à ajuda recíproca; no século XIX, o estrategista militar alemão Karl Von Clausewitz, conhecendo perfeitamente os problemas da autopromoção heroica, recomendava aos comandantes que punissem esses “aventureiros” com a mesma severidade que puniam os desertores (SENNETT, 2012, p. 225).

Acreditamos que no campo educacional não devemos atuar de forma narcisista, ou seja, sozinhos, com pensamento de que o intérprete se basta sozinho e que não precisa planejar juntamente com os outros profissionais, pois tal ação pode colocar em risco o conhecimento para esses sujeitos surdos e até mesmo um trabalho com a equipe escolar. E por fim, o segundo ingrediente causado pela cegueira, a complacência.

Alexis de Tocqueville⁷ em sua obra intitulada “A democracia da América”, publicada em 1835 e o segundo volume posteriormente em 1840, citado por Sennett, aborda a questão sobre o individualismo como a possibilidade da retirada do sujeito de si mesmo, pois torna-se totalmente alheio ao outro, pois olho tanto para mim mesmo que me torno alheio ao meu redor, ao público, com os fatos que estão à minha volta.

Tocqueville fala da Formação do Estado Americano, como os Americanos nasceram de questão igualitária muito forte, em que tinham três bases fortes norteadoras, sendo: A religião protestante, quebra das hierarquias (não tinha um rei absoluto que ditava as regras), e a terceira questão, a liberação para o acúmulo de riquezas, todos eram livres para correr atrás do seu enriquecimento.

Essa formação do Estado Americano moderno, é vista como uma marcha em direção à igualdade e com isso temos cidadãos livres para correr atrás de suas próprias riquezas. É nesse momento que Tocqueville impõem uma questão, sendo essa concepção de marcha uma pretensa de igualdade, que nos levaria à servidão ou à

⁷ Alexis de Tocqueville (1805-1859) foi um pensador político e estadista francês. Foi considerado um dos grandes teóricos sobre a democracia americana. Especulou sobre a natureza essencial da própria democracia, suas vantagens e perigos. Alexis Charles-Henri-Maurice Clérel de Tocqueville (1805-1859), conhecido como Alexis Tocqueville, nasceu em Paris, França, no dia 29 de junho de 1805. Descendente de família aristocrata formou-se em Direito e atuou como juiz. Disponível em: https://www.ebiografia.com/alexis_de_tocqueville/ Acesso em: 15 nov. 2019.

liberdade. Para ele, a partir dessa concepção de igualdade surgiria uma ordem individualista, pois cada vez mais os indivíduos e as pessoas iam esvaziando, se retirando da esfera pública (cooperação) em prol de suas ordens privadas, capitalista, baseada no consumo.

Essa nova ordem privada poderia nos levar o que ele chamou de tirania da maioria, que é o estabelecimento de uma nova ordem que, sob uma nova roupagem de ordem democrática se estabeleceria uma ordem ditatorial. Pois para Tocqueville essa nova ordem poderia sim de fato trazer coisas novas, desde que eles não entrassem na questão da representatividade política, ou seja, essa retirada da vida política, desse crescimento do privado, do individual, acaba desarticulando com aquilo que poderia ter sido um grande movimento social.

Segundo Sennett:

A complacência não tem lugar na visão de mundo da grande Inquietação. A religião do tipo abraçado por Matinho Lutero, o tipo de tecnologia do fabricante de sextantes, a diplomacia praticada por Chapuys, todos buscavam tornar pessoas menos complacentes a seu próprio respeito e do meio em que viviam. Hoje, contudo, novas forças vêm enraizando a complacência na vida cotidiana, forças que não podiam ser previstas por nossos antepassados. Essa nova formação da complacência está ligada ao individualismo. Quando a complacência se alia ao individualismo, a cooperação define. Nosso guia em tudo isso deve ser Alexis de Tocqueville (1805-59), que cunhou o termo individualismo em seu sentido moderno. [...] o resultado o foi o primeiro volume de *A democracia na América*, publicado em 1835. O livro aparentemente não trata de individualismo, mas de “igualdade de condições”, e com isso Tocqueville se referia à busca das consequências americanas da tese de que todos os homens nascem iguais, consequências, sobretudo para a política, mas também para a maneira de viver das pessoas. Tocqueville considerava justa a nova doutrina, pois dava liberdade a todos, mas se preocupava com a tirania da maioria, a ativa opressão das massas sobre as minorias e exigências de conformidade era por ele identificadas antes na sociedade que na política; Raymond Aron, o grande intérprete moderno de Tocqueville, o considerava o profeta da cultura de massa. Tocqueville considerava que os costumes sociais se tornavam igualados no sentido da homogeneização, ainda que permanecessem ou se agravassem as desigualdades materiais; em termos de hoje, o porteiro e o executivo compartilham uma mesma cultura de desejos de consumo, de vida familiar ou comunitária. Para Tocqueville, os Estados Unidos pareciam uma sociedade governada pela conformidade; ele escreveu ao amigo John Stuart Mill que a sociedade americana despertava profunda raiva em pessoas que não se adaptavam. Ao publicar o segundo volume de *A democracia na América*, em 1840, Tocqueville mudou seu ponto de vista. Agora, preocupava-se mais com a retirada da participação cívica do que com as pressões para que os desajustados se adequassem ou com a repressão da opinião das minorias em política. Tocqueville cunhou a expressão “individualismo” para designar a condição de uma pessoa retirada. Eis o sentimento do individualismo (SENNETT, 2012, p. 228-229).

Sendo assim, nos parece que com a destruição dos antigos privilégios, das antigas ordens, as pessoas estão cada vez mais individualizadas, concentradas em

seus assuntos particulares, na busca de riquezas. Sennett (2012) compara essa sociedade sem nenhuma coesão abordada por Tocqueville para dizer que essa submissão a essa nova ordem, que você só pensa em seu lucro, e não em uma união em prol de um bem em comum de um comportamento alheio ao destino de todas as outras pessoas, fixando somente para algum tipo de sentimento por laços mais estreitos como, por exemplo, familiares e um sentimento de sociedade acabam por definharem-se.

Para o autor:

Essa retirada individual parece uma receita certa de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem: mais que isso, quaisquer que sejam seus problemas, são apenas problemas deles. O individualismo e a indiferença tornam-se gêmeos (SENNETT, 2012, p. 230).

Mas, porque essa retirada parece ser uma **complacência**? É nesse momento que convidamos o leitor para discorrermos sobre esse conceito apresentado por Sennett (2012), julgamos aqui ser necessário apresentar as significações encontradas para essa palavra, sendo:

Complacente é um adjetivo de dois gêneros na língua portuguesa, utilizado para qualificar algo ou alguém dotado de complacência, ou seja, que é benevolente, compreensivo ou gentil. Quando se diz que determinada pessoa é complacente, significa que é conhecida por ser amável, prestativa, e que gosta de agradar as outras pessoas. Entre alguns dos principais sinônimos de complacente, destaca-se: condescendente, indulgente, cortês, tolerante, amável, gentil, benevolente, tolerante, benévolo e prestativo. Em alguns casos, o termo “complacente” também é utilizado para descrever um indivíduo com comportamento flexível, ou seja, com facilidade para aceitar novas ideias e opiniões alheias. No entanto, quando alguém é considerado demasiado complacente, este adjetivo passa a ter um significado pejorativo. Uma pessoa com muita complacência é julgada por não ter opiniões próprias ou não saber defender um ponto de vista pessoal, por exemplo.⁸

Ainda é considerada:

Substantivo feminino: Tendência usual para concordar com outra pessoa, buscando agradá-la ou tentando ser agradável. Ato ou comportamento baseado nessa tendência; gentileza. Ação baseada na condescendência ou realizada por certa submissão censurável.⁹

Chamamos a atenção para os significados da palavra complacência destacados em negrito, pois eles nos levam a pensar em quem muito consente e concorda,

⁸ Disponível em: <https://www.significados.com.br/complacente/>. Acesso em 29 Ago. 2019.

⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/complacencia/>. Acesso em 29 Ago. 2019.

acaba não refletindo e produzindo modos de ser do “desde sempre aí”, ou para não ter conflitos, concorda, e acaba se retirando, não cooperando para novos modos de pensar e cooperar.

Convidamos o leitor a pensarmos e refletirmos de outro modo essa palavra pelas lentes de Sennett.

O individualismo em Tocqueville sofre de ansiedade de status sempre que fica incomodado com a eventualidade de que os outros não compartilhem suas preferências, como consumidores, na vida familiar ou no comportamento em público. [...] o individualismo leva a pessoa que se sente afrontada a se voltar ainda mais para dentro em busca de uma zona de conforto; ela procura “hibernar” (SENNETT, 2012, p. 230).

O buscar essa zona de conforto é você concordar simplesmente com o que estão falando, tornando-se flexível, sem questionar, a fim de não prolongar e nem estender mais as discussões e problemas, e com isso você se torna domável, complacente e individualista. Uma receita cega da complacência é que nos contentamos com aqueles que se parecem conosco e ficamos alheios aos problemas dos estranhos. Um exemplo disso nos parece ser a escola, tendo em vista que o surdo está lá, então se coloca o intérprete e parece que acabou o problema, ele foi resolvido, mas não se busca ver os desdobramentos disso.

Que relações são produzidas no envolvimento do seu trabalho tradutório no processo de produção de conhecimento de alunos surdos? Estão dando suporte para que isso aconteça? Pois a ansiedade parece ter sido resolvida, pensando que talvez seja melhor simplesmente colocar um dispositivo ali do que deixar o surdo sem ninguém. Isso é ser complacente. Porquanto se neutraliza um estímulo daquele que me atravessa e me incomoda, isso acaba por enfraquecer a cooperação, porque você se preocupa em olhar o seu problema e neutraliza o do outro.

Desse modo, gostaríamos de trazer o que Sennett (2012) entende sobre esses dois ingredientes psicológicos que causam a cegueira e a sua retirada voluntária: o narcisismo e a complacência. Ele descreve:

O que confere peso psicológico à retirada voluntária, assim, é o desejo de reduzir a ansiedade, especialmente a ansiedade de entender a necessidade que não sejam da própria pessoa. O narcisismo é uma das maneiras de reduzir essa ansiedade, e a complacência, outra. Na linguagem cotidiana, o primeiro é uma questão de vaidade, a segunda, de indiferença. As duas forças psicológicas formam o caráter, entendido como comportamento responsável em relação aos outros ou submissão a um exigente código de honra (SENNETT, 2012, p. 232).

Primeiro falamos de como produzimos esse eu que não coopera, da ansiedade e como ela causa a retirada do sujeito das questões que lhe batem de frente, sendo a consequência a cegueira, sendo que essa causa dois ingredientes psicológicos: o narcisismo e a complacência. Por fim, falaremos agora de um tipo de retirada desse eu que não coopera, que não tem o objetivo de diminuí-la, antes abraçando-a. Trata-se da obsessão.

Iniciaremos com uma citação de Sennett (2012), em que o autor alude um dos precursores da sociologia econômica, Max Weber (1864-1920).

Ao explorar as consequências da Reforma protestante no trabalho e na vida econômica, o sociólogo Max Weber (1864-1920) tornou-se, sem pretendê-lo. Um grande analista da obsessão. A famosa “ética do trabalho” descrita por Weber tem tudo a ver com a obsessão de “mostrar o próprio valor” através do trabalho. Empregada mais informalmente, a expressão “ética do trabalho” significa apenas desejo de sucesso. Weber deu-lhe um significado diferente, vinculado a suas viagens aos Estados Unidos em 1904, ano que publicou *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Ele viajou no auge da chamada Época de Ouro, quando os Vanderbilt davam jantares para setenta convidados, servidos por setenta criados empoados. O consumo de ostentação do tipo praticado pelos Vanderbilt não parecia explicar, para Weber, o que leva um homem ou uma mulher a sacrificar a vida em família, os hobbies, o convívio relaxado com os amigos ou a vida cívica em nome do trabalho; o amor do luxo não é suficiente para explicar por que cada dia deve ser vivido como um teste pessoal. Weber poderia fazer as mesmas perguntas a respeito de muitos executivos de Wall Street um século depois. Para explicar a obsessão com o trabalho ao ponto da autonegação, Weber voltou às suas raízes na Reforma, particularmente ao austero puritano calvinista. João Calvino era obcecado com questões teológicas como saber quem será eleito, quem será salvo e não condenado ao inferno no além. Esta questão, sustentava Weber, deslocou-se ao longo do tempo da teologia para o trabalho secular: o obcecado pelo trabalho também está tentando provar o próprio valor. Mas é igualmente necessário um outro ingrediente: a solidão ascética. O “ascetismo cristão” [...] (SENNETT, 2012, p. 237).

Ao falar como Weber via a “ética do trabalho”, como uma obsessão ao comparar o trabalho como o mais importante a ser feito, a ponto de deixar a sua vida secular de lado e seus prazeres, a fim de se isolar, de se retirar do mundo secular, como os Calvinistas protestantes faziam, mas no caso, a pessoa se abstém dos seus prazeres físicos e psicológicos, acreditando ser o caminho para atingir a perfeição e equilíbrio moral e espiritual, mas no caso aqui a realização plena e perfeita do trabalho, com um critério de demasiada rigurosidade consigo mesmo e com os outros.

Parece-nos que essa obsessão pelo trabalho nos traz um sentimento de envidamento a todo o tempo com o trabalho, nos tornando obcecos e absorvidos por ele, mas não de uma forma a trabalhar em equipe, nos parece uma forma de luta

individual por sua “salvação”, ou seja, que vença o melhor. Esse excesso de trabalho pode nos causar a retirada dos prazeres sociais. Desse modo, focar no trabalho não mais como uma fuga, mas uma intensificação da ansiedade.

Em consonância com Sennett (2012), trazemos Michel Foucault (2014), para aludirmos essa subjetividade embutida dentro dos indivíduos de produzirem e construir um modo de ser. Foucault traz a ideia de que subjetivação/sujeição é o teor do que chamamos de governo que está relacionado ao controle do próprio indivíduo, em que as ciências se acharam por direito de conduzir as ações dos sujeitos, tendo em vista que não se trata somente do homem seguir essas regras estabelecidas, mas trata-se de aceitá-las como indispensáveis, de entendê-las como sendo boas, como soluções prontas em que o sujeito vê a necessidade de se converter a elas. Essas regras se sustentam, por assim dizer, devido ao fato de ter embutido em si o alcance de objetivos como segurança, consonância, progresso, autorrealização.

É nesse contexto de regras colocadas por Foucault que vamos aceitando o que nos é dito como importante, e como ser feito, e vamos nos esquecendo de nós, nesse caso, nos retirando de nós mesmos, nos isolando e nos levando a competir com os outros para nos sentirmos seguros, autoconfiantes e realizados por estarmos acima, e pela busca desse sucesso, vamos nos isolando. No caso do intérprete educacional, nos parece melindroso esse sujeito entrar na lógica desses editais que são postos como um imperativo e pensar em trabalhar segundo esses, ou seja, não tendo PL, não sentando antes com os professores regentes para ver o conteúdo que será transmitido para o aluno surdo a fim de fazer as suas escolhas tradutórias. E porque não fazer isso com a equipe bilíngue, ou seja, com o instrutor surdo e o professor bilíngue, juntos, cooperando um com o outro?

Acreditamos ser importante identificarmos esses ingredientes psicológicos como um modo de resistência para a não efetivação desse eu que não coopera. Quando começamos a entender esse processo, começamos a entender a relevância de termos consciência para não cairmos nessa trama, diante desses movimentos quase naturais na constituição desse eu que não coopera. Como podemos habilitá-la e torná-la um elemento que componha o nosso modo coletivo?

É nesse sentido que Sennett (2012), traz a proposta de fortalecermos a cooperação. O autor apresenta a segunda parte da sua obra intitulada: “A oficina – O fazer e o consertar”, abordando o fazer dos artesãos em uma oficina, no trabalho de troca entre esses e o processo manual. O autor nos faz refletir a questão do fazer e

do consertar, em que o fazer parece ser mais importante e criativo do que o concertar, no entanto o autor chama atenção para o consertar. O consertar também é uma potência, pois no momento em que se percebe esse eu que não coopera sendo produzido, consertá-lo é uma maneira de habilitá-la e tentarmos reparar as relações.

A habilidade de técnica se apresenta em duas formas básicas: fazer e o concertar coisas. O fazer pode parecer a atividade mais criativa, e o conserto, como um trabalho menor, *a posteriori*. Na verdade, as diferenças entre os dois não são tão grandes. O escritor geralmente tem de editar, consertando esboços anteriores; um eletricitista pode às vezes descobrir, ao consertar uma máquina quebrada, novas ideias sobre o seu funcionamento (SENNETT, 2012, p. 232).

Silvio Gallo, em seu livro “Deleuze e Educação” (2008), traz o conceito de pedagogia maior e pedagogia menor. Para o autor o menor é o micro, não no sentido inferior, mas da pedagogia que produz a revolução dentro da escola, é a pedagogia que está no cotidiano, nas ruas, ou seja, que está perto de você, à sua volta. Um trabalho de artesãos que se dá na oficina, pensada e elaborada para onde se está, que não está preocupada com os padrões uniformizantes que vem do Governo.

Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior [...]. Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? São questões que um devir-Deleuze na educação nos coloca, de forma a fazer proliferar o pensamento, e não a paralisá-lo (GALLO, 2008, p. 91).

Subjacente a isso, as autoras Lopes e Fabris (2013) aludem a importância das lutas diárias e cotidianas, o que podemos fazer para resistir a um sistema regulador. Sobre isso, as autoras afirmam:

Acreditamos que a promoção de novas subjetividades, de outras formas de vida, é possível quando nos engajamos nas lutas cotidianas, não para a luta final e definitiva, mas para ativar a coragem de sempre nos mantermos em ação (LOPES; FABRIS, 2013, p. 11).

Essas lutas cotidianas citadas pelas autoras, bem como a pedagogia menor apontam para o que é possível fazer para transformar onde você está, convive no seu dia-a-dia, e não somente em abraçar o mundo, pensando no macro, mas o que você pode fazer à sua volta, no cotidiano, de acordo com necessidades e especificidades do que cada um vai apresentando como ser único e singular e não em grande escala como na indústria, em que se produz um tipo só para vários tipos (em que tudo é elaborado para somente a execução do produto final que seja igual para to-

dos), ou seja, não pensando nos diferentes, mas se faz um padrão para vários sujeitos únicos e singulares. Mas das revoluções que são feitas *in loco*.

Remetemos aqui o trabalho do intérprete pelo viés dos editais da SEDU expostos nesse trabalho, em que não explicita o momento de planejamento desses com os outros profissionais para a realização do seu trabalho com o aluno surdo. Pois cada aluno surdo tem suas singularidades e especificidades. Temos surdos que não conhecem Libras, que não sabem ler e escrever, com múltiplas deficiências, com autismo, síndrome de down, entre outros, pois são sujeitos, e logo, são plurais. Nesse sentido, o ofício com esses sujeitos urge planejamento e os modos de como o conteúdo chegará a esses.

Pensamos que tais editais da SEDU podem ser revisitados, acrescentando novos olhares e especificidades para esse profissional TILSE da equipe escolar, bem como os alunos surdos, que nos parece ganhar com novas visitas desses editais, criando ritmos de trabalho em que todos possam se beneficiar dessa produção. Todos podem ter possibilidades de encontrar meios para solucionar o problema, mesmo que seja de diferentes formas, mas quando trabalhamos em equipe, em grupo, fortalecemos as relações de cooperação. Isso fortalece e habilita o trabalho do artesão.

3 METODOLOGIA: O PROCESSO DA PESQUISA

Para a realização desse capítulo, nos apropriaremos de Teórico Michel Foucault. No entanto a analítica foucaultiana é muito mais que uma dimensão de análise de um método fechado e redondo. Para o autor a dimensão de capturar falas, gestos e subjetividades é o que interessa em uma construção genealógica e arqueológica. Por isso usamos Foucault mais para interpretar do que de fato para produzir uma metodologia.

Segundo Alfredo Veiga-Neto (2011):

Isso significa que, a rigor, não existe algum método foucaultiano, a menos que se torne a palavra “método” num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno, principalmente a partir de Ramus e Descartes. Se entendemos “método”, então, como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”, poderemos dizer que a arqueologia e a genealogia são mesmo métodos que, como veremos mais adiante, Foucault tomou bem mais próximo ao sentido que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis e problemas técnicos, concretos. Seja como for, pode-se compreender que o método em Foucault tem também o sentido de “determinadas formas de análise muito específicas”, algo que funciona sempre como uma vigilância epistemológica que tem, no fundo, uma teorização subjacente. Se a rigor, não existe um método foucaultiano, não existe, também, uma “teoria foucaultiana”, se entendermos “teoria” como um conjunto de proposições logicamente encadeadas, que querem ser abrangentes, amplas e unificar tanto determinadas visões de mundo, quanto maneiras de operar nele e de modificá-lo (VEIGA-NETO, 2011. p.17 e 18).

E ainda:

Assim, em vez de falarmos em uma teoria foucaultiana, é mais adequado falarmos em teorizações foucaultianas. Falar em teorizações - e não teoria – ajuda a prevenir um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso País (VEIGA-NETO, 2011, p. 17-18).

Feito essa abordagem, utilizaremos entrevistas narrativas para a realização dessa pesquisa. Foucault (2014), em uma de suas aulas de 1988 intitulada “As Técnicas de Si”, nos convida a refletir o que ele entende por esse conceito. Ao longo da sua aula aborda como era importante para os gregos se reunirem ao final do dia e conversarem sobre os acontecimentos, expor seus sentimentos, o que os entristeceu, o que era possível mudar, melhorar, sempre por meio do diálogo. Pois ao praticarem tal ação cada um se constituía na elaboração de quem é você, do ser consigo mesmo, o que você sabe sobre si. Desse modo, cuidando de si, logo cuidavam do

outro e todos se resolviam por meio do diálogo e das trocas. Parece-nos que esses diálogos estão cada vez mais escassos em nossa atualidade, não refletimos as nossas práticas e não conversamos. Uma vez que para os gregos antigos a verdade era obtida por meio da conversa, do diálogo, em que só era possível conhecer a mim mesmo se eu dialogasse com o outro.

É no *Alcibíades I*, de Platão, que se encontra a primeira elaboração filosófica do cuidado de si que desejo examinar aqui. A data de redação desse texto é incerta, e é possível que tenhamos aí um diálogo platônico apócrifo. Minha intenção não é estudar as datas, mas indicar as principais características do cuidado de si que está no centro do diálogo. Os neoplatônicos dos séculos III e IV mostraram que significação convinha atribuir a esse diálogo e que importância ele tinha na tradição clássica. Eles queriam transformar os diálogos de Platão em uma ferramenta pedagógica, fazer deles a matriz do saber enciclopédico. O *Alcibíades* representava, para eles, o primeiro diálogo de Platão – o primeiro que se devia ler, o primeiro que se devia estudar. A *arkhe*, em suma. No século II, Albino declarou que todo homem jovem devotado que quisesse se manter fora da política e praticar a virtude devia estudar o *Alcibíades*. Esse diálogo constitui, então, um ponto de partida que nos fornece o programa de toda a filosofia platônica. “Cuidar de si” é seu primeiro princípio (FOUCAULT, 2014, p. 270-271).

É nesse sentido que faremos entrevistas narrativas com cinco intérpretes educacionais que atuam ou atuaram nas escolas regulares pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) nos anos de 2015 a 2020, sendo um intérprete para cada ano. A fim de dialogarmos como funciona a sua atuação no espaço escolar, como os quefazeres atravessam a sua prática diária como intérpretes educacionais, o que os angustiam, como se julgam, pois a narrativa possibilita aos entrevistados falarem de si e se ressignificarem com o outro e a partir daí podermos contestar aquilo que somos.

Essas conversas serão gravadas e seguindo os preceitos éticos da pesquisa, os nomes dos sujeitos entrevistados serão fictícios e correspondendo à formalidade de pesquisas que envolvem gravações de entrevistas dos sujeitos, contamos também com a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos ainda que os nomes das unidades escolares em que os entrevistados atuam ou atuaram serão mantidos em sigilo.

O conteúdo das entrevistas tem como pergunta norteadora: como se dá a sua participação como Tradutor Intérprete de Libras no processo de produção de conhecimento de alunos surdos? Como os quefazeres atravessam a sua prática diária como intérpretes educacionais, o que os angustiam, como se julgam? A partir dessa, acreditamos que outros questionamentos e diálogos serão desdobrados, sendo:

- Como acontece diariamente o seu trabalho na escola com o aluno surdo a partir do Edital da Sedu no que tange as atribuições dos TILS?
- Há um horário de planejamento para que o professor compartilhe com você previamente aos conteúdos ensinados em sala de aula?
- Há um horário de planejamento para que você compartilhe previamente com a equipe bilíngue como ocorrerá a didatização da interpretação dos conteúdos para o aluno surdo?

Além dos enunciados dos TILSE, trazemos para o corpo da metodologia os documentos oficiais que criam e normatizam o trabalho do tradutor e intérprete de Libras. Sendo: decreto 5.626 /2005, Lei 12.319 /2010 (sendo nesses dispostos que o intérprete de Libras ganha um papel de evidência, sobretudo no âmbito educacional), CBO (2010) e os editais da SEDU no período de 2015 a 2020 com as atribuições dos intérpretes de Libras. Escolhi tal período por ter começado a cursar o técnico em tradução e interpretação da SEDU, bem como começar a trabalhar em uma faculdade como intérprete no curso de arquitetura e urbanismo. Decidindo naquele momento e até o presente momento, que é nessa área que atuaria profissionalmente. A partir do decreto 5.626 /2005 a escola começou a se configurar para o acesso dos profissionais intérpretes.

O capítulo IV, inciso III, dispõem que as instituições de ensinos devem assegurar:

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, p. 44).

No Capítulo V da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua portuguesa mostra a formação desse profissional, normatizando o que precisaria ter para comprovar sua proficiência.

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005, p. 05).

A CBO traz em sua classificação a profissão do intérprete educacional. Chamamos a atenção para essa especificação, pois acreditamos que esse também é um dos responsáveis pelo processo de aprendizagem do aluno, ou seja, didatizando essa interpretação para o aluno surdo.

FILÓLOGOS, TRADUTORES, INTÉRPRETES E AFINS - CÓDIGO 2614
 2614-05 Filólogo - Crítico textual; Filólogo dicionarista.
 2614-10 Intérprete - Intérprete comercial; Intérprete de comunicação eletrônica; Intérprete de conferência; Intérprete simultâneo; Tradutor simultâneo.
 2614-15 linguista - Lexicógrafo; Lexicólogo; Linguista dicionarista; Terminógrafo; Terminólogo; Vocabularista.
 2614-20 Tradutor - Tradutor de textos eletrônicos; Tradutor de textos escritos; Tradutor público juramentado.
 2614-25 Intérprete de língua de sinais - Guia-intérprete; Intérprete de libras; **Intérprete educacional**; Tradutor de libras; Tradutor-intérprete de libras. (CBO, 2010, p. 386). [grifos nossos]

Concomitante a isso, a lei 12.319/2010 que dispõem da regulamentação da profissão de intérpretes consta em sua atribuição que esse profissional precisa interpretar as atividades didático-pedagógicas de todos os processos pedagógicos.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
 II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010, p. 05).

Ainda sobre essa lei, é de suma importância refletirmos que essa profissão admite-se a formação somente por nível técnico. Parece-nos que tal disposto impede uma reflexão sobre o status de profissional com formação superior para atuar com a educação, com o ensino, como as outras profissões que lidam com o ensino dentro da escola.

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
 I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
 II - cursos de extensão universitária; e
 III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010, p. 02,03).

Concernente às atribuições do Tradutor e Intérprete de LIBRAS e seus pré-requisitos, os Editais lançados pelo SEDU - ES de habilitados nº 66/2014, 2015 (não houve edital para atuação em 2016. Renovação dos contratos do ano anterior e não habilitados) e não habilitados nº 56/2016, nº 38/2017, nº 66/2018 e nº 42/2019 que apresentam:

Tabela 1 – Sobre editais lançados

EDITAIS DE 2010 A 2014	
ATRIBUIÇÕES	Na atuação no CAS: Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.
	Na atuação em E.R. Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.
EDITAL DE 2015	
Não houve edital para tradutor e intérprete de Libras-Português	Renovação dos contratos do ano anterior

Fonte: Silva, 2020, p, 78.

Tabela 2 – Atribuições do intérprete

ATRIBUIÇÕES	Na atuação no CAS	Conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma
	ou Em E.R	atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação.

Fonte: Silva, 2020, p, 79-80.

Assim como a autora, acreditamos que esse profissional TILSE possa participar do processo do aluno. Se for pela via da interpretação, ele não teria que didatizar essa interpretação por uma via pedagógica? Ele não teria que trabalhar e cons-

truir esses conteúdos em conjunto com a equipe escolar, em um processo de cooperação? Se ele é intérprete educacional como traz o CBO e pela Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 que regulamenta sua profissão, ele não poderia acompanhar os processos pedagógicos?

Acreditamos então, que urge a necessidade de aprofundarmos no campo da educação desse profissional pelo viés da sua formação e do seu labor, e por isso a importância de mostrar esses novos olhares que vem surgindo principalmente no trabalho de Sennett (2012, p. 10) que traz a cooperação, o fazer e o produzir juntos, “assim é que procurarei explorar a cooperação como uma habilidade. Ela requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto [...]”.

Bem como Masschelein e Simons (2014), que discorrem sobre sair de uma posição em que se encontra e pôr-se em movimento no caminho tendo uma exposição e ter os atravessamentos e as experiências desse caminho, que no caso desse trabalho é a atuação do TILSE no espaço pedagógico e ter as suas experiências nesse caminho. Ao que se refere à inclusão como um Imperativo do estado, traremos Lopes e Fabris (2013), *Utopia/Heterotopia* em Foucault (2013) e contra-conduta em Foucault (2008) para fazer um paralelo com a inclusão e como repertório teórico traremos Sennett (2012) com cooperação e Masschelein e Simons (2014) com ex-posição.

Essa atitude investigativa requer a inserção da pesquisadora na prática junto ao tema a ser pesquisado. Nessa linha de pensamento, a nossa justificativa ocorre pelo fato de que a pesquisadora em questão pode aliar a formação e a experiência como Licenciada em Pedagogia (professora) com o conhecimento de Língua de Sinais. A professora atua como intérprete de Língua de Sinais por alguns anos, além da sua imersão na temática envolvendo outras pesquisas na área como já mencionado anteriormente.

9.4 – São atribuições do Tradutor e Intérprete de LIBRAS: conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação (EDITAL, nº 42/2019, p. 18).

Os pré-requisitos para concorrer uma vaga de tradutor e intérprete de Libras na SEDU – ES nos anos de 2015 e 2016:

Tabela 3 – Editais de 2014 e 2015.

EDITAIS DE 2014		
PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2015 (EDITAL Nº 66/2014)	Pré-Requisito	Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras Para atuar no CAS: <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Certificado PROLIBRAS
		Bacharelado em Letras Libras <u>OU</u> Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio e Certificado PROLIBRAS Para atuar em E.R.. <u>OU</u> Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDU ou certificação emitida por cursos avulsos
		convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.
EDITAL 2015		
Não houve edital para atuação em 2016		Renovação dos contratos do ano anterior

Fonte: Silva, 2020, p, 68-69.

Os pré-requisitos para concorrer uma vaga de tradutor e intérprete de Libras na SEDU – ES nos anos de 2017, 2018 e 2019 pela tabela de Silva (2020):

Tabela 4 – Edital de 2016.

EDITAL DE 2016		
<p>PARA ATUAR NO ANO LETIVO DE 2017 (EDITAL Nº 56/2016)</p>	<p>Pré-Requisito</p>	<p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Para atuar no CAS ou em E.R.</p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior,</p>

		<p>instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
--	--	---

Fonte: Silva, 2020, p, 73-74.

Tabela 5 – Edital de 2017 e 2018.

EDITAL DE 2017			
<p>PARA ATUAR EM</p> <p>NO ANO LETIVO DE 2018</p> <p>(EDITAL Nº 38/2017)</p>	<p>Pré-Requisito</p>	<p>Para atuar no CAS ou em E.R.</p>	<p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura</p>

		<p>plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p>	
		<p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>	
EDITAL DE 2018			
	Pré-Requisito	Para atuar no CAS ou	Profissional ouvinte com Licenciatura

<p>PARA ATUAR EM</p> <p>NO ANO LETIVO DE 2019</p> <p>(EDITAL Nº 66/2018)</p>		<p>em E.R.</p> <p>plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Bacharelado em Letras Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação</p> <p>E</p> <p>Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.</p>
		<p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras</p> <p><u>OU</u></p> <p>Profissional ouvinte com nível médio</p> <p>E</p> <p>Certificado PROLIBRAS</p> <p><u>OU</u></p>

		Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.
--	--	---

Fonte: Silva, 2020, p, 75-77.

Silva pesquisou até o edital de 2018 para atuação em 2019. No caso dessa pesquisa, teremos a atuação de 2020, para tal, segue o edital de 2019:

Tabela 6 – Edital de 2019.

SUBCARGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO	Municípios
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO ESPECIAL</p>	<p style="text-align: center;">Interprete e Tradutor de Libras</p>	<p>Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação e Bacharelado em Letras Libras OU Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação e Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras OU Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação E Certificado de proficiência de tradução e interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa (PROLIBRAS) OU Profissional ouvinte com Licenciatura plena em qualquer área da Educação E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES. OU Profissional ouvinte com nível médio e Curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras OU Profissional ouvinte com nível médio E Certificado de proficiência de tradução e interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa (PROLIBRAS) OU Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérpre-</p>	<p>TODOS OS MUNICÍPIOS</p>

		te de LIBRAS com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES.	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, com base no Edital n, 42/2019.

Conforme já abordado, com exceção apenas do edital de 2014, observa-se que com o passar dos anos de 2017 à 2019, os editais continuam com as mesmas atribuições e pré-requisitos, retirando desse profissional qualquer compromisso didático-pedagógico com o aluno surdo. Se o intérprete é a personificação do corpo surdo, e o que entende a sua língua dentro da sala de aula e está com o aluno surdo, porque retirar dele esse trabalho educativo? Encontro refúgio das minhas indagações em Silva (2012) e Martins (2013) que me auxiliam nesse processo e vejo que não estou sozinha.

Parece que tais editais reforçam certos modos de subjetivação desses profissionais com falas do tipo “não sou obrigado (a) a planejar, a didatizar os conteúdos!”.

Sobre isso Veiga-Neto apresenta:

É claro que, em todos esses casos, presume-se que *o sujeito desde sempre aí* não seja, automaticamente, um sujeito desde sempre soberano; ao contrário, o sujeito desde sempre aí é visto como objeto das influências do cenário externo – sociais, culturais, econômicas, educacionais – e bem por isso, facilmente manipulável. Aliás, são tais influências e manipulações que em geral são consideradas a fonte dos maiores problemas sociais, na medida em que elas trabalhariam encobrendo e naturalizando o seu próprio caráter manipulador, arbitrário e quase opressor. Tal encobrimento se daria no mundo das ideias, graças a um processo de representações distorcidas, cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão são e a incapacitação são naturais ou designios divinos, e não algo constituído socialmente. Assim, se quisermos que *o sujeito desde sempre aí cumpra* sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à operação e à exclusão e, em consequência, conquistara sua soberania (VEIGA-NETO, 2011, p. 110).

Acreditamos que ao sentarmos com os intérpretes no momento da entrevista seja um momento de refletirmos a nossa prática, e o que está sendo atribuído a nós. Acreditamos na potência do diálogo e que podemos sim como o autor disse acima, educar o “sujeito desde sempre aí”, e educá-lo em uma dimensão mais humana.

4 A “EX-POSIÇÃO” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A COOPERAÇÃO COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Delineado o projeto que esse trabalho visa problematizar: que relações são produzidas no envolvimento dos TILS no processo de produção de conhecimento de alunos surdos e após a estruturação dos conceitos, nos dispusemos então a partir daí, a realizar as entrevistas narrativas com os TILSE da SEDU - ES. Contamos assim, em nossa pesquisa, com entrevistas cedidas de cinco intérpretes que atuam ou atuaram nas escolas regulares pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) nos anos de 2015 a 2020.

Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, os nomes dos sujeitos entrevistados são fictícios. Utilizamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) no que tange à formalidade de pesquisas que envolvem gravações de entrevistas com sujeitos. Os sujeitos entrevistados são identificados, arbitrariamente, pelas designações indicadas no quadro abaixo, para preservar suas identidades reais os seus nomes são fictícios e escolhidos a partir da Trilogia *Marvels Avengers* (Os Vingadores).

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos entrevistados para a pesquisa.

Nome Fictício	Função dos Sujeitos e Ano da Entrevista
Gamora	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)
Valquíria	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)
Vespa	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)
Visão	Tradutor e Intérprete de Libras (2020)
Viúva Negra	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)

Fonte: Elaboração da autora.

Acreditamos na potência da reflexão que a filosofia traz para pensarmos as relações humanas. Sennett (2012), não é um autor que aborda sobre educação de surdos, no entanto, o convidamos para pensar e dialogar juntamente conosco nesse trabalho. Como já abordado anteriormente, o eu que não coopera é produzido por alguns elementos para Sennett, sendo a ansiedade que causa a cegueira, por sua vez geram o narcisismo e a complacência, acarretando assim na obsessão. Traze-mos esses conceitos-ferramentas elucidados para pensarmos na pauta da inclusão mediante aos editais 2014 à 2019 ao que se refere mais especificamente as atribui-

ções dos TILSE e que relações são produzidas no envolvimento do seu trabalho tradutório no processo de produção de conhecimento de alunos surdos. Como os que-fazer atravessam a sua prática diária como intérprete educacional, o que os angustiam, como se julgam mediante ao edital da SEDU – ES.

Os sujeitos surdos, efeitos de um rompimento com o comum, alunos típicos, tem colocado em pauta as dificuldades e problemáticas para que a escola resolva. Porquanto, esses estão de fora de um currículo oral e auditivo produzido pela língua portuguesa, ou seja, pensado para os sujeitos ouvintes. É nesse bojo que entra o TILSE. Parece-nos que esses são colocados como um modo de sanar, resolver uma ansiedade do Estado, fazer com que o aluno surdo tenha acesso aos conteúdos e as informações desse espaço. Resolvido o problema pontual, parece que o Estado se retira, não volta para ver os desdobramentos desses sujeitos no espaço escolar.

O que os angustiam, como ocorre o seu trabalho nesse espaço, dialogar se há alguma coisa que possa ser feito. Como, por exemplo, o fato dos editais de 2016 a 2019 não atribuírem ao intérprete o PL com os professores regentes e nem com a equipe bilíngue, para pensar e fazer junto com a equipe um trabalho que o auxilia nas suas escolhas tradutórias, pois estamos falando de duas línguas diferentes, e que tem outro fator, são de modalidades diferentes, uma de modalidade visual espacial e a outra oral e auditiva.

Para fim de análise, iremos agrupar as falas dos nossos entrevistados que ressaltam suas inquietações no que se refere ao desempenho de suas funções na instituição em que trabalham, sendo elas: falta de horário específico de planejamento com o professor regente e a equipe bilíngue para acesso anteriormente aos conteúdos que serão ministrados em aula para uma melhor didatização da sinalização; importância de dois intérpretes para um trabalho em equipe em sala de aula; e a necessidade de formações e reuniões para escutar o que esses profissionais têm a dizer a respeito das tensões de suas práticas, tendo em vista que muitas vezes desempenham funções para além das que estão previstas nos editais requerendo assim políticas públicas e ações do Estado e Governo com o objetivo de regulamentarem as suas atribuições.

No que tange a falta de horário específico de planejamento com o professor regente e a equipe bilíngue para acesso anteriormente aos conteúdos que serão ministrados em aula para uma melhor didatização da sinalização, apontam os nossos entrevistados:

O planejamento não existe para o tradutor intérprete. Deveria ter, porque o tradutor intérprete não é formado em história, geografia, química... então é muito importante esse planejamento com o regente. Com o professor bilíngue também não existe, que deveria ter também, porque quem fica com o aluno é o tradutor intérprete. Então, ele vai saber as dificuldades que o aluno tem no seu dia a dia (VIÚVA NEGRA).

Então vamos lá, é bem superficial pela instituição, primeiro que você não planeja junto com os professores. Então, como que você vai ter uma participação tão efetiva? Não, há! Outra, quando você olha para o edital onde ele fala que você só é um mediador, só vai fazer a mediação em sala de aula, daí te tira um planejamento te tira a possibilidade de trabalhar melhor com aluno e com o professor, em que você conhece e planeja. Acontece que às vezes o horário que o bilíngue e que o professor surdo atenda no horário que você trabalha aí você procurando para conversar, porque é necessário essa conversa, mas ter mesmo esse momento, não tem. Quando tem tempo sempre pergunto. Às vezes quando o próprio aluno falta é uma oportunidade de sentar de perguntar às vezes algo que ficou para trás, de entender o que ele quis passar para depois tentar passar de uma forma atrasada vamos dizer assim... Mas ter, não tem. Tem que correr atrás mesmo (GAMORRA).

Na verdade, assim, uma das problemáticas dessa questão do planejamento com o professor e agora com a equipe bilíngue que é preconizada pelo edital para atender esse aluno surdo é incompatibilidade de horário. Temos um problema muito sério. Por exemplo, o aluno vai estar com a equipe bilíngue em outro horário. E o problema é que se não houve um planejamento da equipe pedagógica da escola junto ao professor e depois repassado para equipe bilíngue incluindo o tradutor intérprete e o instrutor, A prática diária acaba sendo igual maneira também bem complicada. Porque o tradutor e intérprete em base no edital, ele tem o seu tempo de 25 horas com um determinado aluno, mas isso acaba sendo pouco e muito ao mesmo tempo. Pouco, porque você não consegue atender na sua capacidade e muito porque você acaba não conseguindo planejar e daí quando entramos na parte de angústia é um pouco isso, porque é difícil conseguirmos contato com os professores, por exemplo, principalmente no meu caso que é um aluno de Ensino Médio, porque são vários professores. Então essa necessidade dos fazeres e como acontece infelizmente ainda tem como criar uma rotina, exemplo, hoje vou fazer isso, não tem como, porque também tem uma necessidade muito grande de um planejamento prévio com os professores e infelizmente ele não acontece, quiçá que chegar algum material com antecedência. Às vezes, isso também compromete a prática diária, porque o material chega de última hora e o tradutor intérprete, por mais que ele tenha as suas formações superiores, seus cursos, mais o próprio edital rege que é um contrato de nível médio, então é muito complicado você dominar todas as áreas do conhecimento e até mesmo não ter esse material antecipadamente (VISÃO).

Planejamento para intérprete de Libras é um sonho. É um sonho que não está garantido, aliás, é uma necessidade que, não é garantida. Eu nunca tive esse momento de planejamento como intérprete de Libras, para falar que eu nunca tive, uma época eu atuei no ensino médio, aconteceu uma situação que, não é comum, foi uma situação pontual da escola e que foi temporária. Aconteceu que a escola tinha muitos surdos e houve a necessidade de juntar duas turmas, então nas duas turmas tinham surdos, como era uma coisa temporária, não valia a pena dispensar o intérprete, porque depois daquela sala iria se dividir de novo. Então, nós ficamos por um período determinado em dois intérpretes na sala de aula e aí nesse período eu conseguia fazer o planejamento, porque entramos em um consenso de dividir as disciplinas, você vai interpretar as disciplinas "X", "Y, e "Z" e eu vou interpre-

tar “W” e “H”, eu tinha as disciplinas específicas que eu iria interpretar. Então quando não tinha aulas dessas disciplinas, eu tinha oportunidades de estar planejando, oportunidade de procurar o professor de ver a matéria o conteúdo antes que iria ser dado. Eu tinha oportunidade de ir atrás do professor bilíngue para conversar sobre as necessidades do aluno, sobre as dificuldades que ele estava apresentando em sala. Aí eu tinha, sim esse tempo nesse período que para mim foi maravilhoso! Para mim foi um trabalho ideal, porque eu podia ler sobre o conteúdo, sobre a matéria, eu podia procurar o professor, porque isso, não acontece. **Não existe esse momento, eu que corria atrás para ter o planejamento, era totalmente por minha conta. Com o professor bilíngue e o instrutor surdo, era a mesma coisa. Não tinha planejamento com eles, só nos momentos que dava, que eu ia lá, abria mão do intervalo do recreio para poder ir lá na sala e ter um momento com esses profissionais. É muito importante, só que essa troca também, não é garantido no horário de trabalho, nós que acabamos por dar uma fugida e pedir um favor para o professor(a), falar que vai precisar rapidinho resolver isso, você vai precisar falar alguma coisa importante, algum recado importante, para eu traduzir. É muito complicado são situações que passamos e que precisamos estar o tempo todo negociando para conseguir fazer um bom trabalho [...] eu já passei por situações de eu pedir explicação do professor na hora do intervalo e o professor não querer dar, porque estava no horário do intervalo dele. Nós passamos por “N’s” dificuldades que são angustiantes na nossa atuação, porque nós entendemos a seriedade desse processo e sabemos da nossa responsabilidade e, pois isso, queremos fazer o melhor para que alcancemos o resultado. Só que, não depende cem por cento de nós. Então, ideal para mim, seria ter pelo menos dois intérpretes por turma, porque poderia fazer essa divisão de disciplinas.** O intérprete teria um tempo para se preparar para estudar, escolher as estratégias (VESPA) [grifos nossos],

Então, é de suma importância o intérprete ter esse momento de planejamento. Nem que seja uma hora com cada área para sentar e planejar. Porque o intérprete fica totalmente deslocado dentro da escola buscando informações. A gente não sabe nem a aula que o professor preparou, porque não temos PL. Então, o PL é crucial, pois às vezes o professor vai usar termos que eu não conheço, e eu vou poder estudar com antecedência. Posso me preparar melhor, a qualidade dos meus sinais e interpretação na minha escolha tradutória. **Então, eu acho de suma importância o intérprete ter o PL. Agora, não sei como e Estado organizaria isso. Dois intérpretes? Não sei! Por exemplo, nos IFES tem dois intérpretes na sala de aula. Então, talvez seja uma proposta, porque a gente fala dos problemas, mas tem que trazer a solução também né?! Nós não temos tempo para realizarmos o planejamento com o professor regente, professor bilíngue e instrutor surdo. Esses momentos ocorrem no café. Você está ali tomando um café e corre atrás do professor. Vamos aproveitando as oportunidades naquele momento antes de bater o sinal e ficar pensando em estratégias para atender o seu aluno (VALQUÍRIA) [grifos nossos].**

Chamamos a atenção das intérpretes, Gamora e Vespa, que estavam incluídas em um edital que tinha a atribuição de estarem presente participando do planejamento. No entanto, relatam que isso, não acontecia. Observamos acima, é unânime o clamor dos TILSE por planejamento. Todos relatam que precisam e que há desencontros de horários com professores regentes e equipe bilíngue. São esses que correm atrás para tentarem saber com antecedência do conteúdo e ser sinaliza-

do da melhor forma possível. Como já abordado em Foucault (2008) a respeito do conceito de contraconduta, as falas dos intérpretes demonstram que esses não se acomodam frente à falta de planejamento com o professor bilíngue e professores regentes, desenvolvendo assim uma atitude de ir na contramão do que lhes é imposto, das fragilidades encontradas nos editais.

No que tange as falas dos intérpretes sobre a necessidade do planejamento, tendo em vista que não são formados em todas as disciplinas, para uma melhor didatização da sinalização dos conteúdos, dialogamos com Saviani (2008) quando o autor aponta em seu estudo, que todo trabalho realizado na escola têm uma intencionalidade. Esta, para ser alcançada, depende de uma organização sistematizada e planejada das ações. Desse modo, para entendermos o planejamento com base em Saviani, precisamos compreender qual é para ele a especificidade da educação. A educação está atrelada ao ser humano. Este produz sua própria sobrevivência agindo sobre a natureza afim de transformá-la por meio do trabalho. Dessa forma podemos dizer que o trabalho é uma atividade humana.

Saviani (2008) explica sobre o trabalho:

E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades (SAVIANI, 2008, p. 11).

Neste sentido Saviani (2008) conceitua a educação como um trabalho não-material, sendo este uma “produção do saber”, ou seja, algo que não é dado pela natureza e portanto, é necessário que seja produzido. Essa produção além de ser um ato inerente do ser humano também dá-se historicamente. Dessa forma, tem-se o conceito de trabalho educativo, como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p.13).

Podemos então relacionar o trabalho educativo com a função da escola, ressaltando a importância do planejamento de ensino, uma vez que a educação e o trabalho constituem o ser humano, então o trabalho educativo tem a responsabilidade de humanização dos indivíduos por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse processo então Saviani (2008) traz o papel da escola como:

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2008, p. 14).

Entendendo o papel da escola podemos destacar o trabalho do TILSE e sua responsabilidade no que se refere ao planejamento da sua interpretação e tradução no modo que esse ensino chegará ao surdo. No qual o mesmo deve ter intencionalidade, ou seja, o TILSE precisa ter consciência da finalidade de suas ações tradutórias. Suas ações precisam ser organizadas e sistematizadas com o objetivo de superar o espontaneísmo, enfatizando os conteúdos científicos, mas também a forma como tais conteúdos serão abordados e sinalizados de forma didática e planejada. Cabe ao TILSE ter acesso a tais conteúdos com antecedência a fim de operar sobre eles de forma a torná-los assimiláveis pelo aluno surdo, considerando o tempo e espaço escolares.

Dessa forma o planejamento torna-se uma etapa de suma importância no processo do trabalho educativo, destacando nesse processo elementos essenciais como: o que ensinar e como se dará esse ensino (como traduzir/interpretar e como se dará a didatização da sinalização), bem como para quem se destina e o motivo, ou seja, para quem e por quem. Todos esses elementos estão atrelados à mediação e cooperação do professor regente juntamente com a equipe bilíngue que deve estar pautada na intencionalidade e sempre com o objetivo de proporcionar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade visando à humanização do próprio indivíduo.

Se para o autor, todo trabalho realizado na escola, têm uma intencionalidade, a tarefa do tradutor intérprete de sinais, nesse espaço não é diferente. Pois, ele está lidando com vidas, com sujeitos, com o social, e por isso, um trabalho intencional. Mas como ser um trabalho intencional, sistematizado e planejado se, não há planejamento com regente e nem com a equipe bilíngue para uma didatização da sua sinalização? É o que os TILSE narram em suas falas.

O aluno ouvinte tem garantido o planejamento para as suas aulas, como os conteúdos chegam até a eles de forma planejada e sistematizada em sua língua pelos professores que falam em sua língua oral auditiva. Nesse caso, é pensado como será dito, pronunciado a matéria, já que a forma de falar é diferente para uma turma

do 6º ano do fundamental II para uma turma da 3ª série do Ensino Médio. Por exemplo, a linguagem não é mesma, o professor pensa em uma forma de didatizar a fala para que esses grupos diferentes entendam. Para o intérprete de Libras educacional, pensamos que não seja diferente. Esse profissional precisa didatizar a sua sinalização, pensar em estratégias tradutórias para o aluno surdo, bem como é pensado para o aluno ouvinte. Como vimos em Saviani 2008, a importância do planejamento para a efetivação de um bom trabalho educativo.

No entanto, para os TILSE entrevistados, percebemos alguns obstáculos. Um deles é incompatibilidade de horários, já que esse profissional precisa estar em todas as aulas com o aluno surdo, desse modo, não tem horário disponível para planejar com os professores regentes, bilíngue e instrutor surdo. Um possível planejamento que ocorre é por conta deles, e que na maioria das vezes não ocorre de maneira tranquila.

Esses obstáculos, de igual modo, também foram encontrados em Silva:

[...] observamos que, no contexto de educação inclusiva, o intérprete vem sendo encarado como o responsável por possibilitar a educação bilíngue e, com isso, deposita-se nele todas as esperanças de sucesso do aluno surdo. Isso se configura, a nosso ver, como complicado, pois ao mesmo tempo em que se deposita sobre o intérprete grande parcela da responsabilidade da educação do surdo, não se oferece a ele aspectos básicos de condições de trabalho, como locação em uma única turma, ou viabilização de planejamento em conjunto com os professores das diversas áreas de conhecimento (SILVA, 2012, p. 131).

Outro fato que queremos chamar atenção é das intérpretes, Vespa (2015) e Valquíria (2019) sugeriram uma possibilidade de planejamento para o trabalho de interpretação das aulas. Talvez dois intérpretes e dividir entre eles as disciplinas. Vespa, disse que isso aconteceu uma vez e que o retorno foi positivo. Acreditamos que precisamos de formações e reuniões para escutar esses profissionais, o que eles têm a dizer, e não se retirar, como já vimos em Sennett (2012), mas, sim cooperar com esses.

Como pesquisadora e funcionária da Instituição, gostaria de ressaltar uma angústia que temos e coloco aqui como modo de reflexão e não de denúncia. Outro tipo de cooperação que não ocorre, é o fato de não trabalharmos em companhia de outro tradutor e intérprete, ou seja, sem o intérprete de apoio. Acaba aula e entra aula, esse profissional, não tem quem possa o substituir em nenhum momento. O ofício dessa profissão se dá junto em cooperação. Precisa estar em dois, três, qua-

tro... mas não é recomendado que esteja sozinho. Tiago Coimbra Nogueira (2012) disserta muito bem em seu trabalho como é fundamental a cooperação e apoio entre os intérpretes. Pois há fatores que são intrínsecos a essa atividade, como, por exemplo, a exaustão mental e física.

De acordo com Nogueira:

Gabrian e Williams (2005) também mencionam a importância da troca de turnos entre os intérpretes em um intervalo de aproximadamente 20 minutos, mas ressaltam que essa não é uma realidade encontrada na área. Os autores ainda afirmam que esse trabalho em equipe acontece para que os intérpretes possam também apoiar um ao outro, não apenas para pedir a opinião do colega quanto à interpretação ou a sugestão de uma estratégia, mas para que, quando a capacidade cognitiva estiver saturada, exista a possibilidade de outro colega assumir a interpretação. Em relação ao revezamento, Napier, McKee e Goswell, (2006) expõem que estudos indicam que entre 20 e 25 minutos é o período adequado para a concentração do intérprete, depois desse tempo, iniciasse um processo de fadiga que pode afetar a produção da mensagem, portanto, geralmente a troca de turno pelos ILSs e os de língua oral é a cada 20 ou 30 minutos. Assim, entendemos, de forma geral, que a presença de uma equipe conta com no mínimo duas pessoas, que atuam em conjunto, a fim de que exista o revezamento na produção da interpretação, pois sabemos que a interpretação quando realizada por longos períodos, torna-se física e 86 mentalmente exaustiva. Além de contribuir para evitar o cansaço físico, existe a possibilidade de ter o auxílio desse colega, qualificando o processo interpretativo, apoiando a produção do discurso (NOGUEIRA, 2016, *apud* GABRIAN; WILLIAMS 2005, p. 85-86).

Desse modo, nos parece que essa exaustão mental e física, pode acarretar em prejuízos para o aluno surdo que está recebendo a mensagem. Sennett (2012), em seu capítulo intitulado “A oficina – Fazer e consertar”, alude à questão do fazer, essa parece ser mais criativa, pelo fato de começar do zero. No entanto, o autor chama a atenção para a importância do consertar, ou seja, podemos tentar consertar algo que já está pronto, podemos tentar consertar as relações de igual modo.

A habilidade técnica se apresenta em duas formas básicas: fazer e consertar coisas. O fazer pode parecer a atividade mais criativa, e o concerto, como um trabalho menor, a posteriori. Na verdade, as diferenças entre os dois não são tão grandes. O escritor criativo geralmente tem de editar, concertando esboços anteriores; um eletricitista pode às vezes descobrir, ao consertar uma máquina quebrada, novas ideias sobre o seu funcionamento (SENNETT, 2012, p. 241).

De igual modo, o autor alude sobre o ritmo e o ritual. O ritmo se caracteriza por aquele que está chegando, aprendendo. Já o ritual configura quem está no processo há um tempo, que sabe as regras e como funciona. Comparamos aqui as políticas públicas dentro do consertar e do ritmo, pois pode consertar algo que já está

feito, ou seja, trazer melhorias, pensar em outros modos de possíveis mudanças ouvindo o outro e não começar do zero. E de igual modo, no seu ritmo que não é igual de quem está na área que sabe como funciona, mas que pode desenvolver, sim no seu ritmo promovendo políticas públicas para atender essas demandas dos alunos, bem como desse profissional TILSE.

Concernente a relação entre ritmo e ritual, o autor apresenta:

O ritmo do desenvolvimento de aptidões transforma-se em um ritual quando praticado repetidas vezes. Diante de um novo problema ou desafio, o técnico integra uma reação, para em seguida pensar a respeito e reintegrar o resultado desse pensamento; diferentes reações seguem o mesmo caminho preenchendo o coldre do técnico; com o tempo, o técnico aprenderá de que maneira imprimir caráter individual a uma forma-tipo que serve de guia. Muitos artesãos falam casualmente dos “rituais da oficina”, e em minha opinião são esses ritmos que estão por trás dessa expressão (SENNETT, 2012, p. 245).

Quando questionados, como acontece diariamente o trabalho na escola com o aluno surdo a partir do Edital da Sedu no que tange as atribuições dos TILSE, unanimemente esses relatam suas angústias e narram que as atribuições que precisam desenvolver com os alunos surdos não estão previstas nesse documento, entretanto, como já vimos anteriormente em Foucault (2008), quando o autor aborda acerca de sujeitos que se conduzem diferentemente dentro de uma conduta que lhes são impostas, esses, por sua vez, mostram terem atitudes de resistência, contraconduta, como observamos nas falas dos entrevistados:

Eu me sinto muito angustiada pelo fato da responsabilidade de ter de ensinar, porque essa não é minha função. A minha função é traduzir é ser uma ponte que liga o aluno ao professor, mas eu acabo ensinando. Eu acabo que sendo o professor daquela criança, do sujeito surdo. Porque muitas das vezes, a responsabilidade fica com o tradutor e intérprete. O aluno fica meio que esquecido ali. Então, acredito que é um sentimento de todos os profissionais. Acabam realizando essa função, pega essa responsabilidade para que aquela criança, não seja abandonada. Mas para que ela se desenvolva enquanto sujeito (VIÚVA NEGRA) [grifos nossos].

Acabamos que fazemos atribuição do docente. Nós, intérpretes temos essa preocupação se o aluno entendeu ou não. Quando chega na avaliação, às vezes, o professor, não está preocupado no processo e como decorreu, ou como aconteceu, o professor precisa saber na avaliação, até mesmo para fins documentais se esse aluno, alcançou determinado conteúdo. Agora, como ele alcançou? É até uma covardia com o docente fazer com que ele se apegue unicamente e exclusivamente ao único aluno. **Mas seria necessário então só esse olhar, a empatia de chegar no aluno, no tradutor intérprete e perguntar se precisa de alguma coisa.** Que seja fonte de onde ele pegou o conteúdo, para que previamente o tradutor possa ver. Mas no dia-a-dia não é comum que tenhamos escolas com essa atitude de fornecer o conteúdo anteriormente. Pelo menos as redes que trabalhei não teve, e acredito que sejam poucas (VISÃO) [grifos nossos].

Por exemplo, o primeiro surdo que eu trabalhei era um surdo que não tinha uma língua, não tinha língua de sinais, não oralizava, ele usava poucos gestos e foi um desafio muito grande, porque ele ficava na sala de aula e a professora dava várias folhas assim para ele pintar, desenhar e colorir ele, não participava do processo e nenhum momento, ele só tinha noção da hora da merenda, hora de ir embora, era isso que ele sabia que ia fazer na escola, merendar, brincar e depois ir embora. **Faltava muito diálogo. Nessa minha experiência eu fiz trabalho de tradutor intérprete, instrutor de Libras, pedagoga, coordenadora, enfim, porque ele, não tinha relação nenhuma com as outras pessoas na escola nem mesmo com professor regente da sala de aula. E quando eu cheguei na escola parece que foi assim: toma ele é a sua responsabilidade! Parece que é assim: graças a Deus chegou um profissional que vai se responsabilizar por ele.** Foi assim que eu vi. Então, até eu começar a trabalhar e colocar ordem e mostrar qual era a minha função, e que cada um tinha sua função dentro da escola isso, demorou tempo. A diretora da escola era muito boa e como ele faltava muito, nós íamos na casa dele, para buscar ele para ir para escola, ir para aula, mostrar para família que ele, não podia ficar sem ir a escola. Então tudo que eu fiz, não era o meu papel, mas se eu pensasse “se não está no edital que eu tenho que ir e pegar o aluno na casa dele e realmente isso, não está certo, mas fez parte desse processo, porque ele, não tinha noção da importância da escola. Ele não tinha noção que ele tinha que ficar dentro da sala de aula, porque por vezes a professora o deixava sair, da voltinha na escola. Então, olha só, ele precisou ser educado para entender o que era aquele ambiente, que era um ambiente escolar que tem ordem, hora para ir ao banheiro, da merenda, de brincar, que precisava copiar matéria no quadro que ele, não gostava de copiar tinha preguiça, porque ele nunca tinha feito isso até então. Ele ficava na escola a professora dava alguma atividade para ele, mas estava livre na escola que ninguém entendia o que ele falava. Foi um processo que eu cresci muito como profissional e que eu comecei a perceber esses desafios, que o tradutor intérprete educacional de Libras tem. Comecei a ver que só os cursos de tradutor e intérprete que eu tinha feito até então, não iriam dar conta da minha responsabilidade ali. **Por mais que eu tivesse consciência que aquilo tudo, não era tudo minha responsabilidade, mas também, não é assim que eu vou tirar o meu corpo fora, e vou fazer só que eu tenho que fazer. Como pessoa isso para mim é inadmissível, se eu era o único canal entre aquele aluno e os profissionais, eu tinha que fazer o meu papel [...] mas eu penso assim, era o que eu tinha que ter feito e graças a Deus, teve resultado positivos para a socialização, para mim eu chamo de humanização daquele indivíduo.** Para mim, seria muito cômodo cumprir o meu horário e ir embora já que o aluno faltou. Mas no processo de ensino e aprendizagem isso é um prejuízo muito grande o aluno estar faltando aula. É, claro que não é minha responsabilidade na casa dele pegar ele, mas eu preciso informar isso, preciso de certa forma cobrar isso de quem é responsabilidade, que é minha função, sim. **O intérprete educacional está envolvido nesse processo (VESPA) [grifos nossos].**

A nossa função, como está no edital é só interpretar, mas nós não somos um pedaço de madeira, de gelo, nós estamos tratando com ser humano que está em processo de formação. E nós que temos uma formação acadêmica e principalmente a de pedagogia, nós não conseguimos ver um ser humano que está no processo de educação e não fazer nada por ele, entendeu?! É aquela questão, nós que corremos atrás do professor, nós que corremos atrás para que aquele aluno seja incluído naquela sala. Para que ele tenha acessibilidade ao conteúdo que está sendo passado para os seus colegas ouvintes, porém, adaptado. **E nesse processo é sempre eu que corro atrás.** Por exemplo, o professor de Português trabalha um texto de romantismo com várias metáforas, e pede que o surdo leia. Parece que é difícil para o professor, entender que ele precisa me passar com

antecedência. **Eles pensam que se falar “A, B” em português, em Libras faço também “A, B” e não é. E parece que os professores tem dificuldade de entender isso. A estrutura linguística é totalmente diferente. Em química, biologia... Cada termo que Jesus, amado! E às vezes entregamos uma interpretação e sinalização ruim, porque não teve planejamento. Algo tão simples de resolver. Por isso, que o planejamento é de suma importância e não é uma atribuição do intérprete educacional (VALQUÍRIA) [grifos nossos].**

De igual modo, as narrativas dos entrevistados nos mostram atitudes de cooperação e o desejo de consertar algo que já está posto, conceitos esses teorizados por Sennett (2012) nesse trabalho. Nesse viés, o autor aponta:

A esperança encarnada pelos Institutos Hampton e Tuskegee era que a prática em comum das habilidades técnicas fortalecesse os elos sociais dos antigos escravos. Este capítulo investiga essa expectativa. Tentarei demonstrar de que maneira o trabalho físico pode induzir um comportamento social dialógico. A habilidade técnica se apresenta em duas formas básicas: fazer e consertar coisas. O fazer pode parecer a atividade mais criativa, e o conserto, como um trabalho menor, *a posteriori*. Na verdade, as diferenças entre os dois não são tão grandes. O escritor criativo geralmente tem de editar, consertando esboços anteriores; um eletricista pode às vezes descobrir, ao consertar uma máquina quebrada, novas ideias sobre o seu funcionamento (SENNETT, 2012, p. 241).

A dedicação dos TILSE mostra a responsabilidade e preocupação para com o aluno. Mas sem políticas públicas e ações do Estado e Governo, esses realizam, por diversas vezes trabalhos sozinhos e ficam com a responsabilidade de atender as especificidades do aluno. Conquanto, encontram possibilidades de atos de contra-conduta para guiar suas ações, não ficam apenas dizendo que faltam muitas coisas, procuram um caminho possível para suas ações. Isso é excelente. Mas urge ações desses órgãos que regulamente planejamento e um trabalho de equipe com a equipe bilíngue.

Fernanda dos Santos Nogueira (2018), em sua pesquisa aborda o intérprete com ações heterotópicas ao problematizar esses profissionais nesses espaços e condições que conduzem suas práticas para além de algo pronto e posto por outros. Ou seja, os intérpretes fazem ações, que muitas das vezes não lhe competem, pois não são descritas claramente. Os intérpretes aqui entrevistados, de igual modo, desenvolvem muitas ações no local de trabalho, mesmo sem condições para que o ensino do aluno surdo aconteça, como já abordado nesse trabalho. Isso é elogiável e precisa ser dito para que não fiquemos apenas nas impossibilidades, mas compreender que é possível transformar aquele lugar impossível, não acessível, não inclusivo, em um lugar possível de ações impulsionadas por nós.

Entretanto, ao mesmo tempo isso, não deve ofuscar de nós que existe o distanciamento do Estado, Governo, de políticas públicas para atender essas demandas dos alunos, bem como desse profissional TILSE. Será que aqueles, não tem responsabilidade nesse processo, somente a nós cabe a responsabilidade do processo? Essa é a problematização que precisamos ter para além de olhar a ação como bonita ou de amor.

Outro fator de inquietação que esteve bastante latente nas falas dos TILSE foi a necessidade que apontaram de terem formações e reuniões para escutar o que eles têm a dizer a respeito das tensões de suas práticas. Pois nos relatam que muitas vezes desempenham atribuições para além das que estão previstas nos editais requerendo assim políticas públicas e ações do Estado e Governo para regulamentarem o exercício de seu trabalho.

Segue as falas:

O que está no edital, não acontece. O intérprete nunca é só o tradutor, como eu falei, ele acabe ensinando. A gestão os professores, não sabem a função do tradutor intérprete. Tem um edital que fala sobre isso, porém, na realidade é outra coisa e não tem como também o profissional ele, só ser um tradutor intérprete. Não, não, pela minha experiência nas escolas onde passei, até mesmo a questão do surdo ser fluente né?! **Eu acho que o edital precisa ser melhorado, eu acho que já sei de cor o que está no edital, se você for achar nos mais antigos, eu acho que vai está da mesma forma**, mas enfim, nós não vivemos o que está escrito no edital. Então, precisa, sim que **os órgãos públicos precisam ter um olhar especial, um olhar diferenciado para essa função** (VIÚVA NEGRA) [grifos nossos].

Esse edital é um edital de pura Utopia. Tá tudo perfeito é o sistema perfeito e ele, não é. Tem muitas e muitas e muitas falhas. Você olha vê quem fez, é quem realmente está lá em cima e não tem esse contato com a base, porque quem tem contato, sabe que **está fora totalmente da realidade**. Precisa pelo menos uma pessoa nessa equipe, que eu acredito que seja um grupo, não sei quem elabora, mas precisa ter alguém ou um grupo de referência, hoje é tão mais fácil, nós temos o Google Docs. Pesquisa, manda e envia e não precisa às vezes estar aí tão presencial como antes, hoje a tecnologia nos ajudou muito nesse sentido. **E nos ouvir, o que precisa, para que precisa.** Por exemplo, no fundamental, ouvir os tradutores, sua experiência. Acredito que precisa ter os embasamentos. Não adianta eu falar, precisa trazer alguém que vai assinar embaixo. Porque **toda teoria vem de uma prática e toda prática vem de uma teoria**. E aí a mudança tem que ser de cima para baixo e também a união da categoria, porque a partir do momento que a categoria também se unir, haverá uma mudança nem que seja mínima, mas a haverá essa mudança onde os nossos superiores, **o nosso Governo, vai observar que é necessário mudar que precisa reverter esse edital** (GAMORRA) [grifos nossos].

Esses editais precisavam de alguma forma serem revistos. Tanto na formação do tradutor intérprete, não apenas como nível médio e também nas atribuições. E até muitas das vezes consoantes as demais atribuições dos professores para que seja respeitado esse momento de planejamento junto ao tradutor e intérprete. Quando você tem um aluno surdo na turma (VISÃO). [grifos nossos].

Primeira coisa em relação ao edital. O edital é um documento que rege as competências do profissional, **porém é necessário que ele seja reformulado de forma a ter um olhar diferenciado para esse profissional**. Porque ele traz termos gerais, mas esquece dos específicos, ou seja, **estamos tratando de um profissional que vai atuar num determinado ambiente diferente**. Então a gente entende que o profissional tradutor intérprete, não é o professor isso é importante estar claro como está no edital. Reconhecemos que ele é o canal de comunicação, reconhecemos que ele precisa ser imparcial, não pode alterar informação, reconhecemos tudo isso, só que todos esses termos para mim, são muito gerais. **Precisamos especificar esse intérprete educacional, porque ele tem atribuições muito específicas da área que ele vai atuar, e isso, não traz no edital**. E aí acaba causando certa confusão, onde que é o limite. Até onde que eu posso ir, até onde que eu, não posso ir, e acaba gerando um julgamento entre profissionais. Aí eu, não faço isso, eu, não acho certo. Ah, mas eu acho certo fazer. Então, precisa ser definido um limite, para sabermos até onde ele vai, até onde que ele que pode ir e até onde que ele, não deve ir (VESPA) [grifos nossos].

A minha formação é em Pedagogia, mas nós sabemos que muitos não têm formação pedagógica para saber o que é didática, plano de aula o objetivo que se quer atingir. E infelizmente muitas das vezes, esses seguem o edital. Entrou em sala interpretou fielmente, mas será que o aluno entendeu? Será que gerou um processo de conhecimento nesse aluno. **Eu acho que esse edital tem que mudar! Como diz o ditado: “pra ontem!” Ele está muito desatualizado**. Nós não somos intérpretes de conferência, que interpreta e vai embora. Temos uma relação pedagógica com esse aluno todos os dias (VALQUÍRIA) [grifos nossos].

Ainda em Sennett (2012) quando esse aborda acerca do ritmo e do ritual, o autor descreve a importância do aperfeiçoamento de uma aptidão por meio do ritmo. E por meio do ritmo é que essas aptidões se tornam um ritual quando realizadas repetidas vezes. É nesse sentido que o autor aborda que para que se alcance a habilidade em algo, é necessário anos de prática para que se torne um ritual, pois para Sennett (2012), “Muitos artesãos falam casualmente dos “rituais da oficina”, e em minha opinião são esses ritmos que estão por trás dessa expressão” (SENNETT, 2012, p. 245).

Por conseguinte (SENNETT, 2012, p. 244):

O ritmo do aperfeiçoamento de uma aptidão pode levar muito tempo para gerar resultados. Em uma das avaliações feitas, são necessárias cerca de 10 mil horas para desenvolver a mestria na prática de esportes, na prática musical ou na fabricação de armários; o que corresponde mais ou menos a cerca de quatro horas de prática por dia durante cinco ou seis anos. Era o tempo necessário para que um aprendiz em uma guilda medieval aprendesse seu ofício (10 mil horas é um número muito redondo, mas aproximadamente preciso). O simples acúmulo de horas não significa que alguém se tornará um jogador de futebol ou músico competente, mas, se houver um talento inato, o trabalho de longo prazo acaba gerando a segurança da prática. Às vezes é possível acertar em um procedimento já na primeira vez, mas o acidente propício talvez não aconteça na próxima vez. Além disso, também é possível estar de posse de um coldre cheio de aptidões ao começar; também isso leva tempo para ser alcançado.

Entendemos que quando os entrevistados ressaltam em suas falas a necessidade de especificações concernentes às atribuições dos TILSE nos editais, entendemos que tais especificações tratam-se dos ritmos, e não que esses serão a salvação de seu ofício, porém é necessário a prática de anos para que se obtenham um ritual em seu trabalho. Um exemplo disso seria o edital Nº 30/2020 para a atuação em 2021 que por conta da pandemia da Covid-19 houve-se a necessidade de que os TILSE interpretassem *lives* no ano de 2020, no entanto não constava no edital do ano anterior essa atribuição e por conta disso alguns desses profissionais poderiam se recusar em realizá-las.

Observando-se tal necessidade de que no ano de 2021 também houvesse esse trabalho foi que elaboraram um edital prevendo que fosse desempenhada tal atribuição, ou seja, cria-se um ritmo que se desdobra em uma aptidão para que se configure em um ritual.

Como previsto no edital:

9.4 - São atribuições do Tradutor Intérprete de LIBRAS: Conscientizar de que ele não é o Professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo e os demais membros de equipe escolar; ser o canal de comunicação entre os membros ouvintes da equipe escolar e aos familiares surdos dos estudantes; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação; acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino, na perspectiva do trabalho colaborativo e comunidade escolar; manter postura de confiabilidade - sigilo profissional - e discrição durante a interpretação; traduzir/interpretar durante as atividades promovidas pela escola e/ou CAS designados e também durante os eventos em que a escola e/ou CAS sejam convidados a participar, como *lives*, seminários, reuniões, sejam elas presenciais ou virtuais, ou ainda a convite da Sedu ou Superintendência Regional de Educação a que estiver vinculado (EDITAL nº 30/2020, p. 13).

Lembrando que para o autor, o desenvolvimento de um ritmo pode levar anos para gerar resultados: um ritual. Gostaríamos ainda de ressaltar que não acreditamos ser o edital a solução de todos os problemas relacionados às atribuições dos TILSE, porém destacamos sim a importância de um documento norteador para a realização desse ofício.

Como observado nas falas apresentadas pelos TILSE, eles entendem que não são os professores, mas que estão inseridos nesse processo educacional, e por isso, entendem que tem responsabilidade, sim nesse processo educacional com o aluno surdo. Notamos tais preocupações nos TILSE entrevistados por Martins (2013). Em suas palavras:

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 (MARTINS, 2013, p. 218) [grifos nossos].

Observamos que o TILSE se coloca no caminho e vivem um processo de exposição conforme trazido nesse trabalho e explanado por Masschelein e Simons (2014), a partir do momento que narram o quão desafiador é estar diariamente na escola. E como importante é a relação entre teoria e prática. Como a teoria embasa o seu fazer diário. Trazem exemplos por meio do vivido, ou seja, sua prática. Que, não há como dar teoria ou não fazer da teoria um distanciamento da prática educacional.

Acreditamos que urge a nossa presença na escola, a fim de discutirmos e teorizarmos sobre a educação de surdos. Irmos e estarmos na escola, conversar com quem está no chão da escola, quem está nessa práxis educacional, teorizar a partir de uma experiência vivida. É nesse sentido que Foucault (2013) alude que “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” (2013, p. 132).

Desse modo, Foucault (2013), em uma conversa com Gilles Deleuze, em *Os Intelectuais e o Poder*, In: *Microfísica do Poder*, aborda a necessidade de fazer com que as vozes locais apareçam. Ou seja, os presos falarem e narrarem suas experiências e não uma teoria sobre os prisioneiros.

Segundo o autor:

E quando os prisioneiros começaram a falar, viu-se que eles tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Essa espécie de discurso contra o poder, esse contra discurso expresso pelos prisioneiros, ou por aqueles que são chamados de delinquentes, é que é o fundamental, e não uma teoria sobre a delinquência. O problema da prisão é um problema **local** e marginal (FOUCAULT, 2013, p. 132).

Entendemos que fazemos dos conceitos, conceitos práticos, quando chamamos essas vozes locais, que estão no dia-a-dia do espaço escolar, para dialogar, pensar, refletir em nossa própria prática. Nessa construção diária, que é da ordem do mutável, sendo esse conhecimento construído a cada dia nas nossas ações individuais e coletivas.

Sobre a questão de teoria e prática para o tradutor intérprete, Sobral nos salienta:

A questão da relação entre teoria e prática é de sua importância na atividade profissional do tradutor é abordada em primeiro lugar tendo em vista que assim como não se pode entender uma prática apenas a partir de alguma teoria, tendo-se igualmente de observar essa prática e suas especificidades, também não se pode prescindir de uma teorização para entender a prática: teoria e prática devem vir juntas, como em todas as atividades [...] Considero extremamente necessário que o tradutor tenha sempre em mente essas relações, já que elas estão presentes em todos os aspectos de sua vida profissional (SOBRAL, 2008, p. 13).

Ao dialogarmos com essas vozes locais, estamos longe de ambicionar apresentar respostas prontas, mas outros possíveis diálogos acerca da inclusão desse profissional na Instituição pesquisada. Por isso, trouxemos em nossa pesquisa algumas palavras e conceitos relacionados com o que pensamos ser possibilidades a respeito da inclusão vista pela perspectiva desses profissionais (vozes locais).

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme já mencionado anteriormente, por Masschelein e Simons (2014) que abordam sobre vivenciar as experiências que atravessam o sujeito quando esse se coloca no caminho, ou seja, anda por ele é que buscamos elaborar como produto final um documento com registros que emergiram através das falas dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de colaborar com melhorias no desenvolvimento de outros editais que tangem a contratação de TILSE.

Tendo em vista que esses profissionais são os que vivenciam diariamente as tensões desse ofício. Esse documento está disponível no Apêndice A desse trabalho. Não almejamos propor um documento perfeito, mas objetivamos propor aqui outras formas de pensar a atuação do intérprete educacional a partir de experiências de outros intérpretes educacionais que tem se mostrado significativas em espaços outros, como abordado a partir do conceito-ferramenta de *Utopia/Heterotopia* em Foucault (2013).

Contudo, tendo em vista a amplitude do tema trazemos aqui as questões que mais foram evidenciadas nas falas dos entrevistados como angústias que os atravessam, como: falta de horário específico de planejamento com o professor regente e a equipe bilíngue para acesso anteriormente aos conteúdos que serão ministrados em aula para uma melhor didatização da sinalização; importância de dois intérpretes para um trabalho em equipe em sala de aula; e a necessidade de formações e reuniões para escutar o que esses profissionais têm a dizer a respeito das tensões de suas práticas, tendo em vista que muitas vezes desempenham funções para além das que estão previstas nos editais requerendo assim políticas públicas e ações do Estado e Governo, a fim de regulamentarem as suas atribuições.

Assim, com a ciência dessas vozes locais já elucidado por Foucault (2013) é que entendemos que fazemos dos conceitos, conceitos práticos, quando chamamos essas vozes locais, que estão no dia-a-dia do espaço escolar, para dialogar, pensar, refletir em nossa própria prática. Nessa construção diária, que é da ordem do mutável, sendo esse conhecimento construído a cada dia nas nossas ações. Por isso a vontade da potência de transformar essas angústias em um documento com registros que visa transformar essas em possibilidades de um possível produto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensejo de realizar uma pesquisa de tal relevância, tendo em vista o lidar com a natureza humana, é que convidamos as vozes locais daqueles que estão no dia a dia do espaço escolar para dialogar, pensar, refletir em nossa própria prática no que diz respeito à cooperação como processo de produção de conhecimento na educação de surdos.

Tendo dito isso, ressalta-se que a proposta apresentada por este trabalho, que foi motivada a partir de sua problematização – como se dá a participação do Tradutor Intérprete de Libras no processo de produção de conhecimento de alunos surdos? –, é que nos debruçamos, a partir das entrevistas narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa em como esses participam da produção de conhecimento no que tange à tradução e interpretação dos conteúdos didáticos para a língua dos alunos surdos, no caso, a Libras, mediante os editais da SEDU aqui especificados.

Deste modo, em virtude da proposta de problematizar a participação do Tradutor e Intérprete de Libras no processo de produção de conhecimento de alunos surdos, partiu-se, inicialmente, para a investigação acerca da legislação que regula o trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras, destacando-se a discussão teórica constante na literatura afim. Neste ponto, então, se expôs o aporte deixado por estudiosos e pesquisadores do assunto.

Na sequência dos estudos, foi realizada a análise do processo de trabalho dos TILS nas escolas estaduais capixabas, com a publicação dos editais dos anos de 2014 a 2019 e, a partir daí, também levantar alguns pontos de problematização do trabalho destes profissionais dentro do processo de produção de conhecimento dos alunos surdos. Aqui foram ouvidos os sujeitos da pesquisa, com entrevistas feitas com TILSE que atuam ou já atuaram na área educacional pertencente à SEDU, sendo um TILSE para cada ano de edital. Tal audição foi de extrema importância, pois desvelou pontos importantes de aquiescência e de atrito com os requisitos e atribuições postos nos editais de contratação da SEDU que se relacionam com a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras.

De posse de dados coletados nos documentos e nas entrevistas concedidas pelos sujeitos alvo da pesquisa, passou-se a apresentação e discussão dos resultados, fazendo diálogo o entendimento da prática com os aportes teóricos estudados.

No sequenciamento das ações, partiu-se para a elaboração do Produto Edu-

cacional, constante de propostas colaborativas para a melhoria do trabalho dos TILSE, a fim de que, desde o conteúdo que reza o texto dos editais, até as ações do cotidiano escolar destes profissionais, estejam coadunados para um efetivo desempenho da função.

Finalmente, destaca-se a relevância desta pesquisa pelo fato de que o TILSE é um profissional de importância ímpar, tendo em vista a sua mediação entre o aluno surdo e os alunos e professores ouvintes. Assim, entende-se que ele deve ter acesso aos conteúdos com antecedência disponibilizados pelo professor regente da disciplina a fim de, em um processo de cooperação com o professor bilíngue e o instrutor surdo, didatizar a sinalização desses conteúdos para o aluno surdo em sua língua de modalidade visual-espacial.

Considerando o exposto, não trazemos o assunto como acabado, pelo contrário, há bastante o que se pensar e discutir no que tange às muitas possibilidades de desmembramentos para a pesquisa em questão. Aponta-se que é urgente a necessidade de aprofundar-se no campo da educação desse profissional pelo viés da sua formação e do seu labor, com novos olhares surgidos na contemporaneidade, com cooperação e o fazer e o produzir juntos.

Enfatiza-se também, a fim de instigar futuras pesquisas e aprofundamento do assunto, que se pontue aspectos pertinentes, a partir de um ouvir mais próximo daqueles que estão no chão da escola, partilhando das inquietudes do cotidiano educacional de uma escola regular composta por múltiplos sujeitos em que os surdos e os TILSE estão envolvidos nessa trama escolar.

7 REFERÊNCIAS

- ADORNO, F. P. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GRÓS, F. **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19 Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 02 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 8 Ago. 2019.
- COSTA, L. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. Tese de Doutorado. Vitória: UFES, 2007.
- FOUCAULT, M. Aula de 1º de março de 1978. In: **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. Aula de 22 de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. As Técnicas de si. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**, vol. II. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 27. ed. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal. 2013.
- FOUCAULT, M. **O corpo utópico e as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, L. L. V. **Produção de sentidos na língua portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2015.

MARTINS, V. R. de O. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2013.

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

M.T.E. – Ministério do Trabalho e Emprego/ SPES- Secretaria de Emprego e Salário. **CBO- Classificação Brasileira de Ocupações**. 1994; 3. ed. Brasília, 2010.

NOGUEIRA, F. dos S. **Intérprete educacional cosmopolita: práticas heterotípicas na relação com a comunidade surda**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2018.

NOGUEIRA, T. C. et al. **Intérpretes de libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. Vitória: UFES, 2016.

OLMO, K. G. B. **Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares, no Estado do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2018.

PENHA, N. M. **Surdo professor: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2017.

SANTOS, J. C. C. dos. **A formação do tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais como intelectual específico: o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, J. R. da. **Resistências surdas: quando as narrativas dos tradutores e intérpretes de Libras e português nos contam as histórias**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2017.

SOBRAL, A. U. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: SBS Ed. Especial Book Services, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixaba: a constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo**. Vitória: EDUC, 2012.

SILVA, K. S. X. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2012.

SILVA, K. S. X. **O trabalho do tradutor e intérprete de Libras-português e o contexto educacional.** Tese de Doutorado. Vitória: UFES, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL

Conhecendo a Cooperação Como Processo de Produção

Nathalia Castro dos Santos.

Formada em Licenciatura em Pedagogia pela UFES; Pós-graduada em Educação Especial pela CESAP; Pós-graduada em LIBRAS pela FABRA/ES; Curso técnico em Tradução e Interpretação em LIBRAS pela SEDU/ES e atualmente Tradutora e Intérprete de LIBRAS na Instituição SEDU/ES.

Vanessa Raylla de Albuquerque Ferreira

Formada em Licenciatura em Pedagogia pela UFES; Pós-graduada em LIBRAS pela FABRA/ES; já atuou como professora bilíngue e Tradutora e Intérprete de LIBRAS pela SEDU/ES e atualmente professora em regime estatutário dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura da Serra/ES e atuando profissionalmente como Tradutora e Intérprete de LIBRAS.

Gabriel Medeiros de Queiroz

Ilustrador, designer, apoiador da causa surda e cursando Básico de Libras no Centro de Línguas da UFES.

Orientador
Edmar Reis Thiengo
Doutor pela Universidade
Federal do Espírito Santo



Mãos precisam ser vistas



Vozes precisam ser ouvidas



Teve resultados positivos para a socialização, para mim eu chamo de humanização daquele indivíduo.

vespa



O que é a escola?

O que ele faz aqui?

O aluno surdo

O que ele faz aqui?

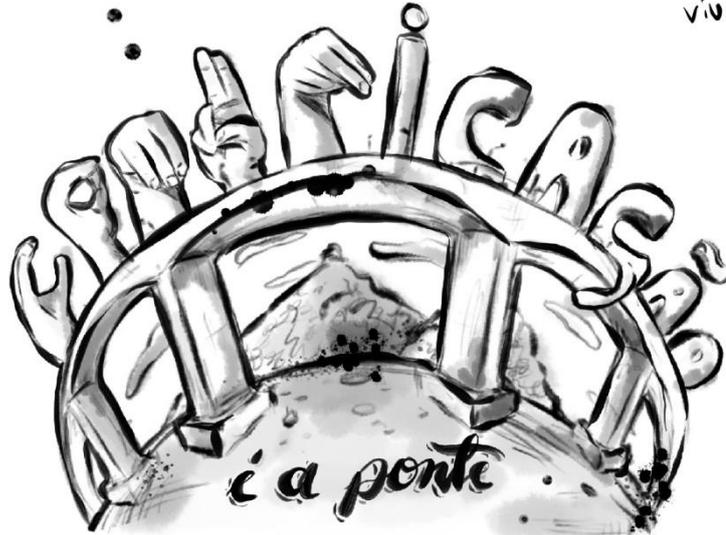
O tradutor intérprete

“A gestão e os professores não sabem a função do tradutor intérprete”

VIÚVA Negra

[...] nós não vivemos o que está escrito no edital. Então, sim, os órgãos públicos precisam ter um olhar especial, um olhar diferenciado para essa função.

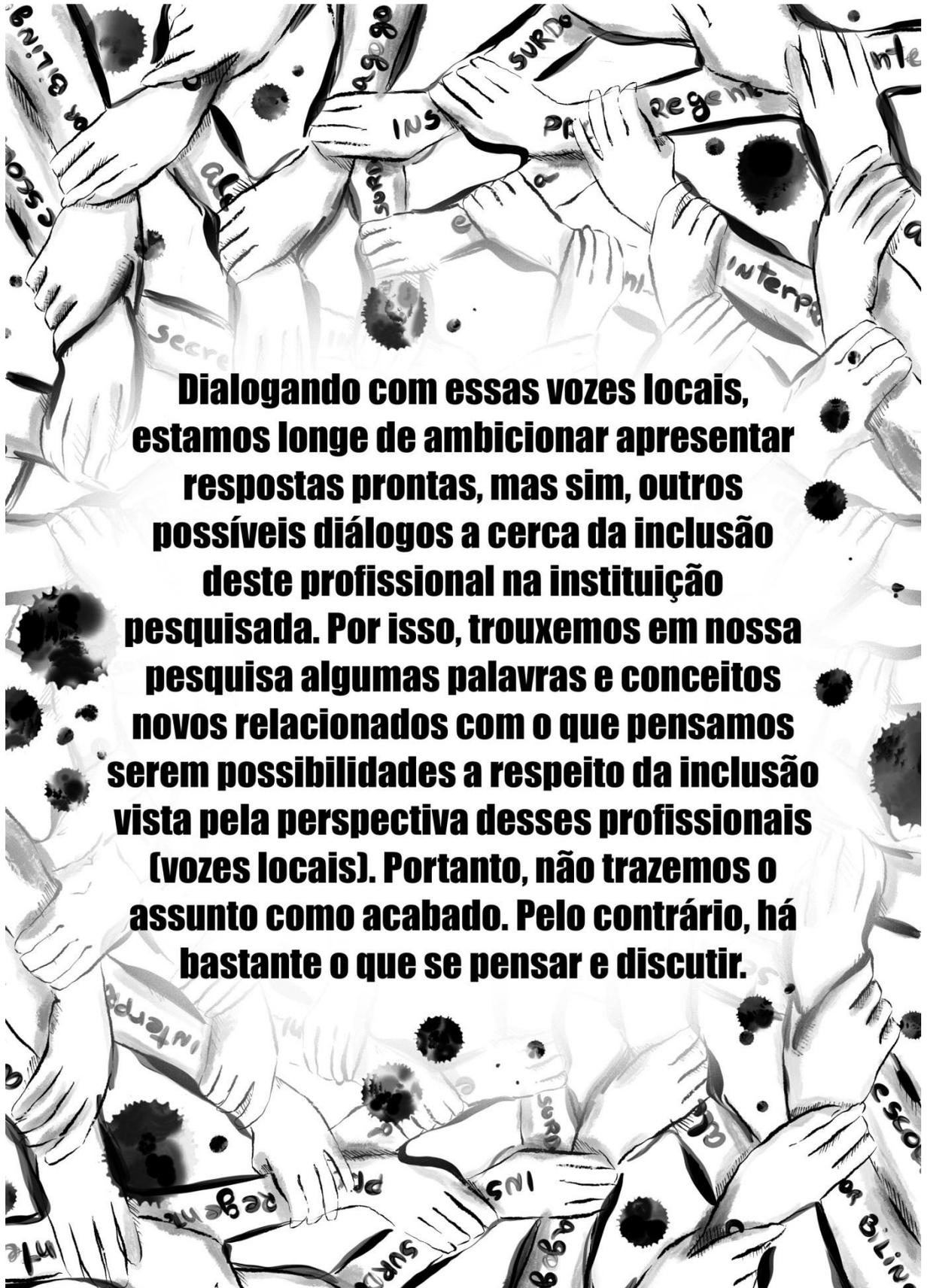
vivva negra



Primeira coisa, em relação ao edital: é um documento que rege as competências do profissional. Porém, é necessário que esse edital seja reformulado, de forma que tenha um olhar diferenciado para esse profissional. Porque o edital traz termos gerais, mas esquece os específicos. Então, entendemos que o profissional tradutor-interprete não é o professor. Isso é importante estar claro, como está no edital. Reconhecemos que esse profissional é o canal de comunicação.

Reconhecemos que ele é imparcial e não pode alterar a informação. Reconhecemos tudo isso, porém, todos esses termos, para mim, são muito gerais. Precisamos especificar esse intérprete-educacional, porque ele tem atribuições muito específicas da área em que vai atuar, e isso não é trazido no edital. Assim, acaba-se causando uma confusão onde é o limite: até onde eu posso ir e até onde não posso ir; gerando um julgamento entre profissionais.

vespa



Dialogando com essas vozes locais, estamos longe de ambicionar apresentar respostas prontas, mas sim, outros possíveis diálogos a cerca da inclusão deste profissional na instituição pesquisada. Por isso, trouxemos em nossa pesquisa algumas palavras e conceitos novos relacionados com o que pensamos serem possibilidades a respeito da inclusão vista pela perspectiva desses profissionais (vozes locais). Portanto, não trazemos o assunto como acabado. Pelo contrário, há bastante o que se pensar e discutir.



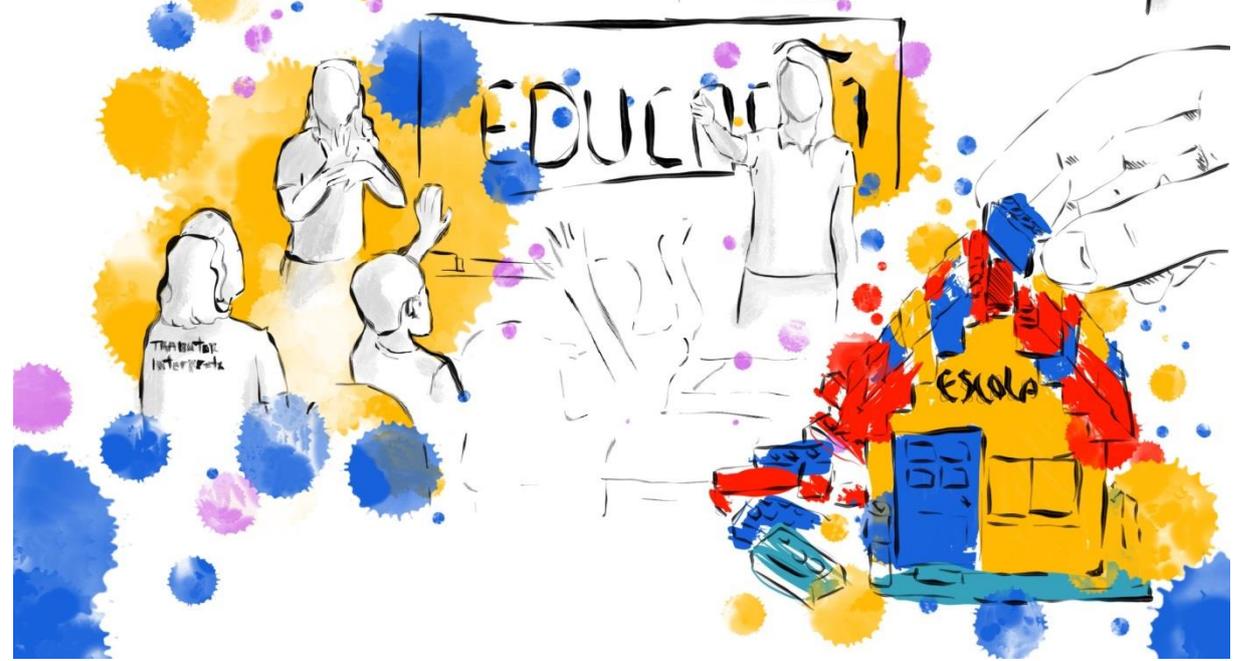
Possibilidades

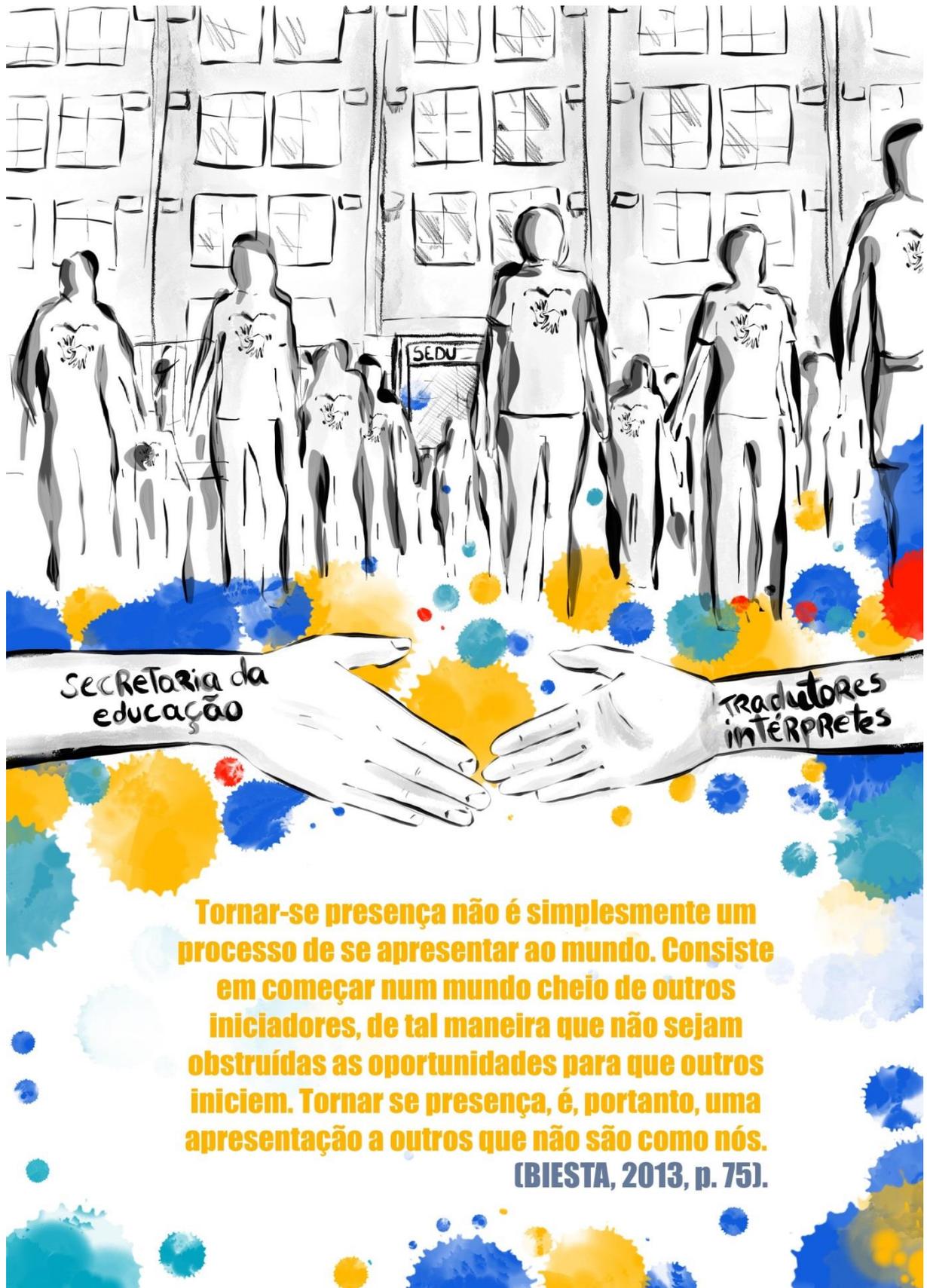
**A escola deve ser
construída por todos**

Planejamento



Tradutores intérpretes
Professor bilingue
Instrutor surdo





Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar se presença, é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós. (BIESTA, 2013, p. 75).