

EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS RESISTÊNCIAS NA ATUALIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Education of deaf and resistance today: necessary dialogue
on education and activity of educational interpreters

Vanessa Regina de Oliveira Martins²⁶
Lilian Cristine Ribeiro do Nascimento²⁷

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar o momento atual de luta pela resignificação de práticas bilíngues no campo da educação como direito proferido nos documentos legais, dentre eles o Decreto

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyse the current status of the struggle for a new comprehension of bilingual inclusive practices in education as a right established by law – among

²⁶ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do curso de Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car, São Carlos, SP, Brasil. Este trabalho se refere à pesquisa em desenvolvimento com financiamento pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), nº de processo: 2015/09357-4. vany-martins@hotmail.com

²⁷ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP, Brasil. Membro do grupo de pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação – DIS. lcrn05@yahoo.com.br

5.626/05. A análise se realizou a partir das práticas exercidas em uma escola-polo inclusiva bilíngue, no interior do Estado de São Paulo, com organização diferenciada, na qual a língua de sinais se faz presente não de modo instrumental. As análises foram realizadas a partir dos estudos foucaultianos recortando falas de tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE) no ensino fundamental II. Observamos as implicações desta estrutura escolar bilíngue, de modo geral, e com ela os favorecimentos na relação pedagógica e interpretativa entre TILSE e alunos surdos, observados apenas no ensino fundamental II, já que antes disso conta-se com professores bilíngues.

them, the Decree no. 5.626/05. The analysis was performed from the practices carried out in a bilingual -polo inclusive school in the state of São Paulo, with different organization, in which the sign language is present not instrumentally. Analyses were performed from foucaultian cutting lines of translators and educational sign language interpreters (Tilse) in elementary school. We note the implications of such bilingual school structure as well as its benefits for the pedagogical and interpretation relationship between TILSE and deaf students. Such relationship can only be observed at late primary education level because at earlier stages in the educational process the teachers themselves are bilingual.

PALAVRAS-CHAVE

Educação bilíngue, Educação de surdos, Intérprete educacional.

KEYWORDS

Bilingual education Deaf Education, Educational interpreter.

Introdução

O presente artigo se propõe a uma análise sobre algumas questões e possibilidades relativas à educação de surdos nas escolas inclusivas que trabalham com projetos de educação bilíngue para surdos, opondo-se ao modelo inclusivo, perverso, até então em funcionamento. Como afirma Lodi e Albuquerque (2016) há uma carência na discussão do conceito de inclusão para além do proposto pela Política Nacional de Educação Especial iniciada em 1994. A necessidade de olhar estas práticas (das escolas-polo com propostas inclusivas bilíngues para surdos) se faz real uma vez que em muitos municípios a abertura de escolas bilíngues de surdos (as chamadas escolas de surdos) é inviável, por alguns fatores, dentre eles: a baixa quantidade de alunos surdos; a falta de formação de profissionais para atuar nestes espaços; e ainda, pela história político-ideológico de defesa do modelo de inclusão radical que vigora

desde as discussões protagonizadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). O documento revela a defesa da educação como direito social e humano, sendo “condição indispensável, embora não suficiente, para o progresso pessoal e social” (UNESCO, 1990, p.2), atrelada à necessidade de equiparação de oportunidades e acessibilidade aos sistemas institucionais. Na educação especial, alguns movimentos e ações iniciados na década de 90 tiveram grande repercussão, e é a partir da Declaração de Salamanca (1994), da Política Nacional de Educação Especial no Brasil (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que se endossam a oferta e promoção de uma escola inclusiva com acesso às pessoas com deficiência. Este percurso reflete rapidamente uma esteira de práticas e pilares fundacionais que alicerçam saberes e fazeres docentes, baseados numa política pública que toma a inclusão como inserção de todas as diferenças no espaço escolar. Como menciona Lodi e Albuquerque (2016) há uma luta a ser travada na defesa pela ressignificação do conceito de inclusão e pela reconfiguração do espaço escolar que caminha no sentido do uso da língua de sinais, no caso da surdez, para além da instrumentalização linguística, com a abertura de salas em que estudem surdos, nos anos iniciais. Nesta lógica problematizam a mesmidade do uso gasto e esvaziado da palavra-conceito inclusão:

Assim pelo discurso de que “somos todos iguais”, contribuí-se para o pagamento das diferenças, categoria esta de fundamental importância para se focalizar as tensões constitutivas das relações sociais [...] Inviabiliza-se, desse modo, a possibilidade de garantir a todos, mas em especial aos surdos, a equidade propagada (LODI e ALBUQUERQUE, 2006, p. 59 – grifo dos autores).

Frente a essa realidade algumas interferências devem ser feitas a fim de desenvolver uma ação junto aos alunos surdos, servindo como espaço de resistência à macro-política jorrada nas escolas: a da inclusão na qual se insere corpos diferentes e equaliza o ensino no discurso da igualdade. No caso de estudantes surdos, notam-se inúmeras escolas sem nenhum cuidado ou nenhuma intervenção que pensa práticas bilíngues e o uso da língua de sinais no contexto escolar. Algumas optam pela contratação de intérpretes, às vezes sem formação básica nem na língua de sinais nem em cursos voltado à prática docente ou interpretativa, outras atuam com professores de educação especial estando em algum período com alunos, na orientação dos professores, todavia muitos desconhecem a língua de sinais, e ainda, recorrem ao atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno. Realidades distintas, mas, que retratam uma ampla ‘pobreza’ de ações, ao invés de se instituíram práticas educacionais que viabilizem, de fato, um currículo bilíngue com o mínimo

que se tem proposto no Decreto 5.626/05, ao que se refere à acessibilidade curricular e linguística de surdos na educação.

Diante deste panorama, e para as análises, neste trabalho, serão trazidas realidades de uma rede municipal do interior de São Paulo a qual apresenta propostas de adequações no espaço escolar para reformulações de práticas bilíngues com projeto de assessoramento pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com professores-pesquisadores que vêm desenvolvendo pesquisas e formação em serviço aos profissionais que compõem o quadro da escola. Para o momento, destaque-se um aspecto do universo desta escola, nomeada por escola-polo inclusiva bilíngue de surdos: a atuação de intérpretes educacionais. Foram acompanhadas algumas situações do cotidiano escolar do ensino fundamental II, único espaço de trabalho do intérprete, pois nos anos anteriores – e isso merece destaque – o projeto prevê o ensino diretamente realizado por professores bilíngues, tendo a Libras como língua de instrução e o Português ensinado como segunda língua. Por hora centraremos as análises nesta etapa mencionada, na qual conta-se com tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE), bem como, nos espaços de formação coletiva no qual os TILSE participam juntamente com a equipe escolar da escola-polo inclusiva bilíngue: professores bilíngues (Libras/Português) da educação infantil e do fundamental I e II, instrutores/professores surdos e a coordenadora do projeto na rede municipal investigada. Neste espaço formativo, as dúvidas e anseios cotidianos da atuação se manifestam e podemos refletir coletivamente. Alguns conceitos serão aqui trabalhos por serem fundamentais para a construção textual: educação bilíngue, multilinguismo na educação, inclusão, instrumentalização linguística, resistências, função pedagógica atribuída ao intérprete em contexto de ensino. Estes adensamentos conceituais serão aportes para pensar as possibilidades de mudanças discursivas e de implantação de novas formas de ensino para surdos na luta por uma educação mais ética e menos opressiva, não mais centrada na língua portuguesa como língua de regência do cotidiano escolar, como vem sendo convocada. Além disso, espera-se poder, neste artigo, contribuir com reflexões sobre a função do TILSE no contexto educacional, as necessidades de ressignificações de seu trabalho pelas observações cotidianas e pelo que eles nos colocam sobre suas atividades, bem como analisar a implicação que se tem a formação anterior do aluno surdo, ou seja, as experiências linguísticas e escolares em salas bilíngues como facilitadoras do processo relacional de intérpretes no fundamental II.

Para trabalhar com a realidade escolar e as análises dos dados apresentados escolhemos como ponto de ancoragem, algumas obras e conceitos apresentados por Michel Foucault (1979, 2010) no que concerne às relações de saber-poder para pensar a constituição histórica de sujeitos, e com eles, os modos de funcionamento da maquinaria escolar, nas ações singulares de resistências possíveis ao cotidiano, por vezes, hostil. Além disso, tais desdobramentos reflexivos são frutíferos para pensar a função do TILSE emergida neste cenário de práticas bilíngues, convocando outra formação específica. Para isso é necessário observar o cotidiano de produção destes sujeitos em sua relação com os saberes circulantes.

A primeira coisa a verificar é o que eu deveria chamar de "necessidades conceituais". Eu compreendo que a conceituação não deveria estar fundada numa teoria do objeto — o objeto conceituado não é o único critério de uma boa conceituação. Temos que conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente (FOUCAULT, 2010, p. 274 – grifo do autor).

É desse lugar que partiremos com as análises, não numa realidade conceitual fechada em si mesma, mas de um ponto que possibilita dialogar com as histórias que configuram suas produções de sentidos, com uma conjuntura que articula poderes e práticas dentro de um funcionamento transitório disseminado em toda estrutura social. Conhecer o contexto político, os arquivos legais, as vozes de lutas das comunidades surdas, as práticas escolares e os saberes legitimados, inclusive sobre a língua portuguesa como língua de instrução em detrimento de outras, nos localiza nos espaços possíveis de lutas e nos vieses históricos que podem ser fraturados para se criar outra coisa. Atentar para a coerção que a inclusão promove, ajuda-nos, ainda, a entender alguns dilemas enfrentados pelos intérpretes educacionais e as armas de sobrevivência que lançam mão diariamente.

1. Educação bilíngue de surdos: por uma ampliação conceitual do que seja a circulação de línguas e culturas na escola

Na educação de surdos, o bilinguismo tem sido a concepção teórica mais almejada. Os aportes que ancoram tal modelo educacional resgatam pressupostos políticos, linguísticos e culturais no que tange as relações entre sujei-

to, língua, linguagem, reformulando a relação até então alçada sobre a surdez e educação numa concepção clínica e reabilitadora. Há posto a necessária apropriação subjetiva por meio da relação constitutiva do surdo com a língua de sinais, numa perspectiva que toma a surdez pela lógica social e cultural, assegurando, assim, a necessidade de a língua de sinais ser ensinada como primeira língua e a língua do país como segunda língua, na modalidade escrita (LACERDA e SANTOS, 2013). Para Lacerda e Lodi (2009), embora o bilinguismo tenha iniciado timidamente, como abordagem educacional pensada, desde 1990, no Brasil, é com a lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 que as ações passam das letras para as escolas como práticas. “Assim, foi somente após esta data que, pela primeira vez, em nível nacional, iniciaram às discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade linguística do surdo [...]” (LACERDA e LODI, 2009, p. 13). Salienta-se o fato da aquisição da língua de sinais deverem ser estabelecida numa relação o mais natural possível, conforme ocorre com as crianças ouvintes em contexto familiar, em aquisição de língua materna. Para isso, há a necessidade de se ter pares surdos e a presença de interlocutores surdos adultos e ouvintes fluentes em Língua de sinais na escola, uma vez que a ampla maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais (LACERDA e SANTOS, 2013; MARTINS e ALBRES e SOUSA, 2015; LACERDA e SANTOS e MARTINS, 2016). “Nesta direção, advogam a implantação de uma educação bilíngue para surdos, que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível [...]” (LACERDA e LODI, 2009, p. 12). No entanto, quando se pensam as práticas escolares que se voltem à promoção desse modelo bilíngue (Libras/Português) nota-se que, por várias influências, a língua de sinais, no caso do Brasil, a língua brasileira de sinais (Libras), não consegue transito curricular de igual modo nas práticas docentes e nem na dinâmica institucional. No Plano Nacional de Educação (PNE) com metas decenais, de 2014–2024, há a proposta de, na meta 4.7:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014 – grifo nosso).

É responsabilidade do município a garantia de instrução em Libras, uma vez que a educação bilíngue, conforme aponta a meta 4.7, se constitui tendo a língua de sinais como primeira língua. Esta deve ser realizada tanto em escolas bilíngues de surdos, como em classes bilíngues e ainda em escolas inclusivas. Nas três modalidades, a Libras está colocada como língua de instrução. Todavia, alguns entraves ainda estão postos na concepção e promoção deste modelo bilíngue por se ter a ilusão disseminada do monolinguísmo como ideário nacional, promovendo alguns agenciamentos nas escolas. É comum, por exemplo, discursar-se que a inserção de intérpretes educacionais nos anos iniciais e na educação infantil faz com que a escola se configure como espaço de instrução bilíngue em Libras, ou ainda, que a presença de intérpretes mesmo que nos anos finais garanta a aprendizagem pela Libras, excluindo as questões curriculares de adequação e o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Teríamos inúmeras questões a destacar, mas algo que parece salutar é reforçar a necessidade de se refletir sobre propostas bilíngues em contextos de minorias, uma vez que há especificidades deste olhar, distinto de outros contextos escolares em que se veiculam outras línguas, de maior prestígio, em escolas bilíngues, Português/Inglês, por exemplo. Dessa forma, algumas questões apontadas servem como reflexões dentro do espaço escolar que se propõe bilíngue e agencia consigo inúmeras políticas e tensões que devem ser problematizadas por se tratar de uma arena de luta conceitual e práticas constantes.

Para César e Cavalcanti (2007), a língua representa relações políticas e configura identidades flexíveis, móveis e fragmentárias pelas várias composições caleidoscópicas que ela confere nos sujeitos. Todavia, a aceitação de uma língua, configura a aceitação de um sujeito e o oposto também caracteriza opressões e tensões pela rejeição de um grupo cultural. Há a constante busca pela homogeneidade linguística, excluindo as variações, as pluralidades linguísticas e as várias possibilidades de expressões criativas que ela apresenta, numa leitura multicultural. “Desse modo, a língua toma um contorno basicamente político, em que se sedimenta o nacionalismo” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 49), um ideário que busca manutenção na medida em que se anula a hibridização linguística e cultural, e ainda, anulam-se as relações de resistência, posta nas relações de poder, que se instauram na busca de espaço das línguas minoritárias em espaços majoritários, como a educação. A discussão sobre a revisão do conceito de cultura na área da surdez, sobretudo no âmbito antropológico que a concebe, é interessante para mobilizar um terreno, por vezes, sedimentado em verdades que parecem transcendentais:

como a essencialização cultural e linguística. Bastos (2013) em sua tese de doutoramento provoca a reflexão da não cristalização da ‘cultura surda’ tomada no singular e evidencia a pluralidade que o encontro com o outro, ouvinte, amplia, construindo práticas sociais outras, e ainda, a própria singularização às várias formas de ser surdo. Considera as questões geográficas, a relação etária, entre outros fatores essenciais para pensar a produção cultural. Nesse olhar não polariza, ou dicotomiza a cultura do surdo da cultura do ouvinte. Ampliar a discussão sobre a surdez pela lente da pluralidade cultural é interessante e necessária. Nessa direção, César e Cavalcanti (2007) também fazem considerações ao analisar o quanto a língua de sinais é influenciada e hibridizada pela língua portuguesa.

Tudo isso mobiliza outras práticas docentes, outro olhar sobre como as relações linguísticas e culturais, não sedimentadas em um único modo de ser surdo, acolhendo cada sujeito em suas singulares relações, dentre elas as especificidades transculturais, multilíngues e multimodais, podem ocorrer em ações híbridas (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007; BASTOS, 2013). No entanto, o cuidado que deve se ter é de não justificar a falta de compromisso com uma educação bilíngue para minorias, no caso de surdos, oferecendo, ou argumentando a pluralidade de vivências culturais na escola. A circulação da Libras, quando se tem surdos, ocorrerá no espaço escolar, e produzirá sim multiplicidades culturais e interferências linguísticas, mas só ela não favorece a aprendizagem de alunos surdos que precisam de docentes formados para o ensino (multi)(bi)língue em salas em que se concentram surdos, na educação infantil e fundamental I, ou no ensino fundamental II, em salas com intérpretes. A aquisição de linguagem se faz por meio de modelos linguísticos falantes da língua, sendo esse aspecto caro a educação básica. Já se tem discutido em relação ao TILSE que a fluência na língua de sinais não é o único fator necessário para esse profissional atuar em espaço educacional, há que se ter envolvimento e comprometimento pedagógico. Todavia, o conhecimento da língua importa nas escolhas e na formulação de conteúdos que serão versados da língua portuguesa para a língua de sinais e vice e versa (MARTINS, 2013). Com estas considerações passemos a pensar a instrumentalização da língua de sinais como perversidade de uma lógica excludente que se quer inclusiva.

1.1 Instrumentalização da LIBRAS como estratégia de uma inclusão perversa

Quando o menos se apresenta como o mais...

Temos chamado de instrumentalização linguística o mecanismo de uso de uma língua apenas como instrumento de mediação e não como constitutiva das relações de aprendizagens no e para o sujeito, numa relação ética consigo mesmo. Trata-se de pensar a língua como ferramenta ou como suporte que se escolhe usar como e quando lhe convém, uma ponte com objetivos para se chegar à outra finalidade: no caso, usa-se a língua de sinais com o objetivo do ensino da língua portuguesa. Esse modo de ensino não é novo na educação de surdos, tivemos uma longa história que narra metodologias que privilegiaram a oralidade no ensino de surdos. No Brasil, estas práticas se difundem em muitas escolas e hoje se transveste na centralidade da escrita – talvez menos na oralidade, uma vez que anunciar-se oralista (claramente) é ligar-se a um espaço de muito conflito, talvez até considerado ‘politicamente incorreto’. Usa-se a língua de sinais, mas as avaliações, as produções, os saberes disciplinares são enunciados na língua portuguesa escrita. Temos inúmeras questões para discutir aqui, como a pouca produção de material didático em Libras, a falta de adensamento e formação docente para ensinar nessa língua e cobrar produções textuais e reflexivas nela, favorecem esse modo de funcionamento, porém, manter a lógica de centramento na língua portuguesa é dar voltas num mesmo espaço e cair novamente na armadilha ilusória do monolinguismo e das práticas na língua nacional, língua portuguesa, mencionado no tópico anterior. Carvalho (2016) aponta a instrumentalização da Libras nas malhas da inclusão como estratégia de governo das pessoas surdas, ou seja, no controle de seus corpos, e seus usos, numa política que quer enfraquecer as diferenças, voltando-se ou regulamentando a normativa ouvinte:

Portanto, a inclusão trata de uma estratégia política de investimento do Estado na regulação de sujeitos “anormais” e, no caso desta pesquisa, sujeitos surdos, por meio de práticas de governo específicas, inclusive sobre a Língua desses sujeitos (CARVALHO, 2016, p. 59).

O tema da governamentalidade trazida no trabalho de Carvalho, pelos estudos foucaultianos, é potente carecendo de aprofundamento para a articulação com as propostas inclusivas na atualidade, porém, a nossa questão aqui e que coaduna com a proposta é marcar o quanto a inclusão se molda

numa perversidade e que, se não olhada de modo crítico, caminhamos com ela no discurso de que ‘menos é mais’. Em que medida ou quando isso ocorre?

Ocorre quando a pouca circulação da Libras no espaço escolar é narrada como prática bilíngue ou multilíngue, por exemplo, e a isso atribuí-se uma educação inclusiva de qualidade. Quando as vozes dos surdos são silenciadas em suas produções culturais e linguísticas, vestindo-se de uma regulação corporal que camufla suas diferenças na igualdade de ensino, no uso ‘comum’ da língua e na instrumentalização de sua língua, por meio de um currículo menor, e instrumentalização de suas práticas, ou folclorização do surdo como alegoria da diferença na escola. Quando sua língua é apagada, sobressaindo a busca pela escrita padrão de ouvinte.

Não se cobra uma igualdade linguística para ouvintes na Libras, isso porque a inclusão é feita para caber o surdo nela. É uma inclusão de um lado para outro: do surdo na escola de ouvintes. Os projetos de escola-polo inclusiva bilíngue de surdos incomodam porque mexem na lógica de produção instrumental que até então é dada ao surdo e à sua língua. Modifica não só o espaço, como a formação de quem já atua na escola e dos que entram para atuar nesse contexto. Traz a língua de sinais para dentro sem camuflar suas singularidades como constitutiva do sujeito surdo e de suas aprendizagens. Propõe o multilinguismo que afeta ambos os lados: a Libras e o português – surdos e ouvintes. Mexe no conforto e desarma a lógica da inclusão feita de modo hermético e fixo: de lá para cá (do surdo para a lógica ouvinte). Faz outra coisa e pede comprometimento e desarticulações.

2. Procedimento metodológico de investigação: trajetórias abertas

As ideias que eu gostaria de discutir aqui não representam nem uma teoria nem uma metodologia. [...] Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. [...]. Assim, não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral da minha pesquisa. (FOUCAULT, 2010, p. 273).

Alguns caminhos vêm sendo trilhado para prosseguir com a pesquisa e para a reflexão neste artigo. O primeiro movimento foi da reflexão conceitual da inclusão para pensar a inclusão bi(multi)língue de surdos. Para problemati-

zar um ponto de resistência das experiências colhidas no projeto observado da escola-polo inclusiva bilíngue destacamos falas de entrevistas com intérpretes educacionais em salas do 7º e 8º ano e dados colhidos da observação filmada em campo que serão trazidos como alegoria da teoria e reflexão produzida. A pesquisa iniciou-se em outubro de 2015 com financiamento e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), porém no semestre anterior fazíamos formação em nível de extensão universitária nesta escola com intérpretes educacionais e demais profissionais, num espaço em que ouvíamos suas necessidades e traçávamos diretrizes de trabalho. Como base teórica para a reflexão do espaço escolar no fundamental II e da função do intérprete como sujeito que resiste à hostilidade e instrumentalização da língua, buscaremos subsídios em Michel Foucault (1979, 2010). Trata-se de uma pesquisa de campo, como mencionada, pesquisa essa qualitativa, com procedimento metodológico genealógico, baseada nos estudos foucaultianos, conforme expressa Foucault (1979), se caracteriza como ação de luta e investigação de vozes outrora silenciadas pelo poder e que pedem a aparição. “O genealogista é aquele que diagnostica e se concentra nas relações de poder, saber e corpo na sociedade moderna” (DREYFUS e RABINOW, 2010, p. 142), analisando as singularidades dos acontecimentos sem fixá-las de antemão.

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

Trata-se, portanto, de um deslocamento de saberes e configuração de novos campos com novas subjetivações; de narrar “uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010, p. 273). Tornaram-se sujeitos sob quais regimes de verdades? E a que saber tais discursos estão filiados? Talvez a matriz da surdez, como formas possíveis de experiências de vida, ainda, e de algum modo, esteja associada à norma ouvinte e a inclusão só retrate esta maquinaria cruel. Problematizar tais regimes nos auxilia a produzir outras formas de ação, sobre a lógica da inclusão, por exemplo, sobre a prática do intérprete educacional

que, de outro modo, mas na mesma linha, pode cair na instrumentalização da língua e do sujeito: o intérprete que mecanicamente desloca ou instrumentaliza discursos de um lugar para outro na sala de aula.

3. Resistências escolares e a função do intérprete educacional: a escola-polo como local de reformulações criativas

Existe algum modo de resistir à sociedade disciplinar além de compreender como ela funciona e de tentar frustra-la sempre que possível? Existe um modo de tornar a resistência positiva, isto é, de dirigir-se para uma “nova economia dos corpos e prazeres”? (DREYFUS e RABINOW, 2010, p. 272).

Ao apresentar o conceito de resistência, partimos do pressuposto foucaultiano de que as relações estão sempre em situação e exercício de poder, e só ocorrem por estarem em lugares em que se tem espaço de respostas e inúmeras reações ou contra-ação, exercendo-se como “[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera no campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 288). A resistência pede sujeitos ativos que inserem suas lutas e manifestam ações as ações colocadas como verdades firmadas. As perguntas iniciais na epígrafe são produtivas quando se pensa no campo da surdez. Essas questões encontram sustento em alguns estudos que trazem o aporte teórico foucaultiano mostrando o movimento do poder disciplinar para as regulamentações e controle da vida da pessoa surda na sociedade moderna (BENVENUTO, 2007; MARTINS, 2008). Se as práticas da oralização, no auge do período em que o oralismo foi filosofia hegemônica de condução das práticas educacionais, com técnicas e exercícios que visavam disciplinar o corpo surdo, pelo saber clínico tiveram sucesso, atualmente há uma conjuntura que regulamenta as formas de vida surda e agenciam um controle maior populacional, por meio de uma tecnologia que enquadra os modos de se fazer sujeito surdo na atualidade: o implante coclear, a inclusão e suas malhas finas de controle da população surda. Não é mais o corpo individual que se quer controlar, mas todo um saber que regulamenta não o indivíduo, mas o grupo social (BENVENUTO, 2007). A isso Foucault (2000) nomeou de biopoder, o funcionamento do poder biológico de controle da vida. “Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo, e, portanto, um mecanismo de individualiza-

ção, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 45).

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, a integra, que a modifica parcialmente, e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova tecnologia não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (FOUCAULT, 2000, pp. 288-289).

Diante desta realidade, a resistência aparece como possibilidade de ação e de luta aos mecanismos de controle. Foucault (2010) apresenta as resistências como forma ativa de dissociar as relações de poder por meio de lutas antiautoritárias. Estabelece seis critérios que ligariam essas lutas de oposição ao poder e da “[...] administração sobre o modo de vida das pessoas” (FOUCAULT, 2010, p. 276). Esses critérios ajudam a pensar as lutas surdas e as lutas de intérpretes no campo da educação:

1. São lutas transversais [...] não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. [...]
2. O objetivo dessas lutas são os efeitos de poder como tal. [...]
3. São lutas “imediatas” [...]
4. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo [...] força o indivíduo a se voltar a si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo [...] são batalhas contra o “governo da individualização”.
5. São uma oposição aos efeitos de poder relacionadas ao saber [...]: lutas contra os privilégios do conhecimento. [...]
6. Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? [...] e também uma recusa científica ou administrativa que determina quem somos (FOUCAULT, 2010, pp. 277-278).

Com essa noção de luta e resistência, trazemos uma fala do TILSE (tradutor e intérprete de língua de sinais educacional) da escola observada, que articula com as questões dos saberes fundados sobre a vida do outro e as lutas que determinam quem são e como devem agir TILSE na educação de surdos, no ensino fundamental II, sobretudo.

Falam muita coisa do meu trabalho: você não deve fazer isso, deve fazer aquilo, você não é professor, sabe? Mas, de verdade, tem horas que a única possibilidade é quase ensinar o conteúdo, porque do jeito que o professor faz o aluno não entende, principalmente na matemática que, às vezes, até o quadro tenho que usar (TILSE A, escola-polo inclusiva bilíngue, 2016).

Há uma luta na afirmação da identidade do profissional intérprete que é notória na atualidade e importante para o cenário que temos. Desde 2004, surgiram e continuam surgindo associações brasileiras para agrupar os profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais com a finalidade de pensar questões e melhorias para a área (TUXI, 2009). A busca pela prescrição da atividade tem sido a forma de afirmar e legitimar a própria atuação profissional para além do espaço assistencial que vinha sendo atribuída a eles, e a petição por formação específica e reconhecimento dela (MARTINS & NASCIMENTO, 2015). Todavia, no campo da educação, a atuação do intérprete, bem como sua função, é algo que ainda não está clara e traz controvérsias. Napier (2004), ao mencionar em suas pesquisas três categorias para a atividade interpretativa, referente ao nível de desempenho linguístico e formação dos profissionais e sua relação com a comunidade surda, faz distinção destes profissionais para o intérprete educacional, nomeado diferentemente das demais áreas mencionadas (interpretação geral e paraprofissional que atua na informalidade) como trabalhador de apoio a comunicação (*Communication Support in Education*). Aos intérpretes educacionais, ou trabalhador de apoio a comunicação, conforme a autora salienta, direcionam-se cursos específicos que versam os Estudos Surdos e a comunicação, voltada aos aspectos vinculados ao ensino e não só as técnicas tradutórias. Tuxi (2009) apresenta a complexidade da atuação de intérpretes no ensino fundamental e observa em sua pesquisa que a co-docência, ou a dupla atuação parceira, entre intérpretes e professores regentes, beneficiam o processo escolar:

A inclusão escolar de alunos surdos não depende de acessibilidade do espaço físico ou adequações dos recursos pedagógicos. É preciso criar uma forma de expressar uma linguagem acessível como meio de comunicação entre surdos e todos que participam desse processo (TUXI, 2009, p. vii).

No entanto, destinar este lugar ou este entre-lugar ao intérprete ainda é tarefa complexa e poucos são os cursos de formação de intérprete de Libras que têm destinado horas para pensar a situação de possível docência compartilhada que ocorre por conta da própria inclusão posta. Na busca pela legitimação do fazer do intérprete, a prescrição, até mesmo ética, engessa

modos de funcionamento que se colocam necessários à hostilidade do ensino inclusivo, e ainda, às práticas de perversão que são necessárias para a proliferação de aprendizagens pela singularidade visual e linguística do surdo. Em uma cena observada na sala de aula, o TILSE se desloca para a lousa, aproxima-se do professor e questiona uma dúvida da aluna surda em relação à sua explicação. O professor passa um tempo lhe explicando, sem que o TILSE faça interpretação simultânea, assim, os alunos surdos (na sala de 7º ano são três) ficam aguardando. Então, ele se aproxima dos alunos e vai reformulando a explicação, que o professor lhe deu, e o faz agora em Libras. Neste momento não faz nem a interpretação simultânea, nem a consecutiva, ou a intermitente, uma vez que o professor caminha com o conteúdo e o TILSE retoma pontos que, para ele, eram necessários para caminhar com o processo educativo e os suportes para entender o conteúdo. Sobre essa cena o intérprete argumenta:

Não sei se faço certo ou errado, mas tem horas que percebo a importância de assumir um lugar com os alunos, de direcionar, sabe? Os alunos perguntam coisas e dúvidas que às vezes o professor não entende, porque desconhece às questões linguísticas do aluno surdo e principalmente as dificuldades que trazem em anos anteriores que não usavam a Libras na escola. Eu explico para o professor a dúvida e depois retomo com os alunos surdos. Assim é mais fácil. (TILSE, A. escola-polo inclusiva bilíngue, 2016).

Martins (2013) em sua tese de doutorado defendeu a posição-mestre como sobrevida na inclusão a partir da leitura foucaultiana de mestria na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2010b). A mestria como condução no ato pedagógico é apresentada e ressignificada pela leitura e configuração de uma ética de si que agencia o outro no processo condutivo e criativo. A pesquisadora, inclusive, apresenta uma crítica ao que vem sendo atribuído como ética no campo da interpretação em contexto de ensino. Na tese, a autora ainda aponta que o TILSE é convocado a assumir um espaço tenso e em falta, que a própria inclusão estabelece. Nenhum outro sujeito aprende na escola por processo interpretativo, senão o aluno surdo. Essa é uma realidade que deve ser problematizada, inclusive ao pensar o processo de ensino como mediação de conhecimentos e sujeitos imersos em práticas de linguagem. Nesse caso, o aluno surdo terá a condução pedagógica mediatizada pelo corpo do intérprete. A citação a seguir liga-se às questões apontadas e os cuidados a não instrumentalização do ato interpretativo

Em resumo: a necessidade do preparo de uma aula, por parte do TILSE, é da mesma ordem da demanda do professor regen-

te. Neste caso, está em jogo a imediação da interpretação face à sua convocação de ser uma mediação. Por decorrência, a instrumentalização também equivoca-se, pois, se não ignora por completo, ao menos opera uma certa minoração nos fluxos intersubjetivos presentes no ato de interpretar. Toda cadeia de expressão encontra, diante de si, um sujeito que nem sempre acolherá ou perceberá o que gostaríamos de chamar de pilotagem da significação. A singularidade de cada surdo demanda uma plasticidade dos signos que ultrapassam a imediação no ato da interpretação (CARVALHO; MARTINS, 2014, p.60).

Ao instrumentalizar a ação do TILSE, novamente a inclusão é tomada como espaço de manutenção da mesmidade ouvinte, ou na lógica do aprendizado pela língua portuguesa. O intérprete, ao se posicionar ativamente, e perverter seu ‘papel’ numa função educativa, promove fissuras na lógica inclusiva e corrompe o que se espera em relação à mecanicização do ensino, pela ortopédica centrada em um trabalho transparente e direto de interpretação de discursos de um sujeito para outro. Ao deslocar discursos, na observação desta pesquisa, pelos participantes TILSE, os sujeitos construíram novidades na língua ao pensar em estratégias didáticas que favoreceram o aprendizado dos alunos. “Eu percebo que há uma questão assim, de afinidade e empatia com o intérprete e que isso melhora na aprendizagem do aluno surdo” (Professora de Português como segunda língua, 2016). Não é algo meramente instrumental; há ligações afetivas que amarram estes sujeitos, surdos e ouvintes, na fusão com o saber. Nas formações coletivas propostas na escola-polo inclusiva bilíngue há espaço para que os TILSE falem das suas práticas e do que, de fato, ocorre no cotidiano. Diante de suas demandas pensamos as estratégias tradutórias (de materiais) e interpretativas e a formação com os professores regentes do ensino fundamental II na marcha da parceria colaborativa, entendendo a complexidade da ação. Uma fala significativa de um dos TILSE e que estamos observando é a facilitação da relação quando os alunos surdos vieram de experiências bilíngues nos anos anteriores ao fundamental II:

Ao sinalizar eu percebo que a G. entende mais rapidamente do que as outras, ela inclusive olha para mim e me solicita questões. As outras que aprenderam Libras só depois e não tiveram tanto tempo em salas bilíngues tem mais dificuldade na sinalização. Talvez seja o modo como sinalizo. Tenho pensado nisso. (TILSE A. escola-polo inclusiva bilíngue, 2016).

Importa para o momento a ação pedagógica de condução observada. Há presente a preocupação com o processo e uma revisão em si da forma de

uso da língua de sinais no desejo de enlace e facilitação do processo de ensino. O espaço de discussão e formação propicia o repensar da própria prática e as questões que podem ser melhoradas no processo escolar. Evidencia-se timidamente a importância das salas bilíngues, instrução em Libras, até para a atuação posterior com TILSE, nos anos finais.

Com isso destaca-se que as lutas transversais por um sistema outro de ensino de surdo iniciam na ação micro-revolucionária nas muitas escolas, e no interior das salas de aula. Essa ação se faz na resistência de uma inclusão pela presença de corpos diferentes em espaços comuns, na proliferação de saberes e sentidos que a entrada da experiência surda pode provocar, no multilinguismo da escola e das salas de aulas que reconhecem estas forças operantes no cotidiano e nas reações contra a manutenção do igual e o apagamento das diferenças. Negar as especificidades de atuação do TILSE e a formação também singular que ela exige é manter a lógica perversa da inclusão contra a qual temos lutado arduamente. Podemos pensar com Foucault (1979) que a emergência da função do intérprete e da paradoxal atividade entre interpretar *versus* ensinar na posição-mestre emerge do não-lugar, nas lutas entre saberes e práticas, já que “ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se auto gloriar dela; ela sempre se produz no interstício” (p. 24). Esse não-lugar refere-se ao espaço de encontros com o novo que nos posiciona a uma ação, refletindo lutas e contra-ações frente a novos posicionamentos e a novos saberes que querem ser alçados. Se quisermos uma inclusão outra, que não a já ‘comumente gasta’ temos que pressionar de dentro dela. Fazer valer outras vozes, operar com novas armas e, com toda certeza, refletir no cotidiano, inclusive admitindo que a inclusão bilíngue peça outra roupagem e novas práticas para TILSE, incluindo rever a própria formação, ainda nova no cenário nacional.

Conclusão

O momento atual na esfera da educação dos surdos requer muita cautela a fim de não nos deixarmos impressionar pelas práticas que se dizem bilíngues por trazerem a língua de sinais para dentro da escola. O que queremos dizer é que o simples cumprimento da lei inserindo a língua de sinais nos espaços educacionais não garante, de fato, o respeito às peculiaridades linguísticas e os modos de aprendizagem dos sujeitos surdos, isso porque, muitas vezes, a lógica ouvinte prevalece nas práticas e nos discursos. “Não é, portan-

to, uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos)” (FOUCAULT, 1979, p. 5). Muda-se a fôrma do bolo sem, no entanto, modificar os ingredientes que compõem a massa.

O que se observa em muitos espaços educacionais atualmente é um “travestismo linguístico” (VIEIRA-MACHADO, 2010), nos quais a língua de sinais tem função apenas instrumental. É o caso do modelo de dupla docência, em que um professor bilíngue é inserido na sala de aula e é o único interlocutor do aluno surdo, sendo a prática pedagógica pensada, planejada, direcionada pelo outro professor regente para os alunos ouvintes. É caso da inserção de intérpretes em salas de aula da educação infantil e fundamental para mediar a aprendizagem dos alunos surdos em uma língua que, muitas vezes, eles desconhecem. É o caso de avaliações específicas de conteúdos escolares em sala de aula ou avaliações de larga escala e vestibulares realizados exclusivamente em Língua Portuguesa. É o caso em que o único contato do aluno surdo com a Libras ocorre no momento do AEE (Atendimento Educacional Especializado), no contraturno, algumas vezes por semana. É o caso de se contratar professores surdos para a escola e dar a eles a atribuição de ‘dicionários ambulantes’ (SILVEIRA E REZENDE, 2008), cuja função é a de fornecer aos professores ouvintes, os sinais que eles desconhecem e não de participar das decisões e planejamento educacionais. É o caso de não repensarmos a atuação e formação do TILSE pela função pedagógica exercida em todos os espaços de ensino, instrumentalizando sua atividade. Todas são manobras que mascaram a realidade de práticas anuladoras do sujeito surdo, mas que, na verdade, mantém a lógica perversa da inclusão do surdo, onde suas reais demandas não são atendidas.

Haveria possibilidades de se ter uma inclusão ética, que respeitasse a lógica surda, suas necessidades, seus modos de aprender, sua língua? Só quem pode responder são os próprios surdos. Possibilitar a eles o lugar da escolha seria uma decisão ética de qualquer política educacional, no qual os surdos pudessem ter liberdade de trilhar caminhos mais dignos. Acreditamos que para isso é necessário transformar a escola em um espaço de encontro de surdos com outros surdos, para que através da identificação e da construção de um idioma comum, o mundo se torne mais ‘morada do humano’ e menos espaço de ‘angústia infinito’ na sensação da eterna insatisfação e “profundo vazio sem nome” (LUZ, 2013, p.50). A formação de profissionais nas escolas bilíngues e o repensar das práticas de todos, incluindo a função do TILSE, na reconfigu-

ração do cenário escolar, como vem ocorrendo nas escolas-polo inclusivas bilíngues, configuram-se como resistências ao sistema inclusivo, e ações em busca de um espaço mais acolhedor ao surdo, pois, mais do que garantir uma alta qualificação técnica, é necessário, produzir seres humanos capazes de mais diálogo e menos sobreposição. Talvez assim, a escola possa um dia se dizer verdadeiramente “inclusiva”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Espanha, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
Acesso em: 04/04/2016

BRASIL. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 07/04/2016.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de jun. de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19/04/2016.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. Á escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J. & KOHAN, W. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARVALHO, A.F.de; MARTINS, V.R.O. Posição-mestre e função-educador: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, vol. 7(2), pp. 51-70, 2014.

CARVALHO, D.J. *Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão*. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): Vitória, 2016.

CÉSAR, A.L; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. IN: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (ORGS.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito. Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

LACERDA, C.B.F.de; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LACERDA. C. B. F. de; SANTOS, L. F. (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.O. (orgs). *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LODI, A.C.B; ALBUQUERQUE, G.K.T.S.de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? IN: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.de O (orgs). *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (ORGS.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

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

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

MARTINS, V.R.O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. IN: RODRIGUES, C.H; QUADROS, R.M.de. (ORGs). *Cadernos de Tradução*. V. 35. N. 2. DLLE, UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78/30709>>. Acesso em: 25/04/2016.

MARTINS, V.R.O.; ALBRES, N.de.A; SOUSA, W.P.de.A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. In: *Pro-posições*. V. 26. N. 3. Campinas, 2015, pp. 103-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0103.pdf>> Acesso em: 19/04/2016.

NAPIER, Jemina. Sing Language Interpreter, Testing, Anda Accreditation: Na International Comparison. In: *American Annals of the Deaf*. Vol. 149, N° 4, 2004.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a Educação de Surdos na Revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Muller de (org). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SOUZA, R.M.deS. & GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: *Educação & Sociedade*. N°79, 2002. PP. 39-63.

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

UNESCO. Declaração de Jomtien. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. *Formação de professores surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas*. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, RS: p. 45-68, maio/agosto de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1600/1483>. Acesso em: 13 abr.2016.

