

 **Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da *posição-mestre* na relação educativa em sala de aula inclusiva**

*Vanessa Regina de Oliveira Martins\**

*Gabriel Silva Xavier Nascimento\*\**

**Resumo:** A atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no contexto educacional inclusivo é tema de constantes embates teóricos acerca da concepção de seu “*papel*”. Desse modo, verificam-se prescrições que delimitam suas práticas e atribuições pela caracterização de uma pretensa “identidade” profissional. Na contramão disso, esse estudo tenciona um adensamento analítico acerca daquilo que é produzido na atividade interpretativo-pedagógica do intérprete educacional, fora do âmbito da “identidade profissional”, mas no âmbito das efetivas ações produzidas pela posição e contextos de ensino, assumidos na prática cotidiana. Assim, entende-se que essa função interpretativa se constitui na lógica da “*diferença*”, pela ativação relacional e pedagógica com o sujeito surdo no contexto escolar. A *tese* empreendida é a de que a função pedagógica do intérprete educacional é estabelecida como efeito do ato educativo. Nosso foco se dará na análise do aprender surdo e sua *co-construção* de conhecimento, produzidos com e

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta III na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3170-293X>.

\*\* Doutorando em Educação Especial (UFSCar) e em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Letras - Língua Portuguesa e Libras no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: [tilgabriel@gmail.com](mailto:tilgabriel@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4507944299087617>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9308-7296>.

pelos signos emitidos pelo intérprete educacional como efeito do *acontecimento educativo*. Portanto, cabe neste artigo, analisar o movimento conceitual da *posição-mestre* a partir dos estudos da hermenêutica do sujeito, em Michel Foucault, sendo ela articuladora da função *interpretativo-pedagógica* do intérprete educacional que se materializa no e pelo contexto de ensino.

**Palavras-chave:** Intérprete Educacional; Libras; Posição-Mestre

### **The role of the educational interpreter and deaf learning: an analysis of the master position in the educational relationship in an inclusive classroom**

**Abstract:** Sign language translators and interpreter's part within inclusive education constantly rises theoretical debates about the conception of their "role". Thus, we commonly see prescriptions that delimit their practices and attributions by characterizing a supposed professional "identity". Nevertheless, this study aims to analyze what is produced in the interpretive-pedagogical activity of the educational interpreter, beyond the scope of "professional identity", and within the effective actions produced by the position and context assumed on a daily basis. Thus, we understand that this interpretative function is constituted in the logic of "difference", by relational and pedagogical activation with the deaf subject in the school context. The thesis undertaken is that the pedagogical function of the educational interpreter is established as an effect of the educational act. We focus on the analysis of deaf learning and its co-construction of knowledge, produced with and by the signs emitted by the educational interpreter as an effect of the educational event. Therefore, this article analyzes the conceptual movement of the master position from the studies of the hermeneutics of the subject, in Michel Foucault, assuming it as an articulator of the interpretative-pedagogical function of the educational interpreter that materializes in and through the teaching context.

**Keywords:** Educational Interpreter; Libras; Master Position

### **El papel del intérprete educativo y el aprendizaje de los sordos: un análisis de la posición del maestro en la relación educativa en un aula inclusiva**

**Resumen:** El papel de los traductores e intérpretes de lengua de señas en la educación inclusiva suscita constantemente debates teóricos sobre la concepción de su “papel”. Es habitual ver prescripciones que delimitan sus prácticas y atribuciones caracterizando una supuesta “identidad” profesional. Sin embargo, este estudio pretende analizar lo que se produce en la actividad interpretativa-pedagógica del intérprete educativo, más allá del ámbito de la “identidad profesional”, y dentro de las acciones efectivas producidas por la posición y el contexto asumidos cotidianamente. Así, entendemos que esta función interpretativa se constituye en la lógica de la “diferencia”, por la activación relacional y pedagógica con el sujeto sordo en el contexto escolar. La tesis es que la función pedagógica del intérprete educativo se establece como efecto del acto educativo. Nos centramos en el análisis del aprendizaje de los sordos y su co-construcción del conocimiento, producido con y por los signos emitidos por el intérprete educativo como efecto del acto educativo. Para esto, este artículo analiza el movimiento conceptual de la posición de maestro desde los estudios de la hermenéutica del sujeto, en Michel Foucault, asumiéndola como articuladora de la función interpretativa-pedagógica del intérprete educativo que se materializa en y a través del contexto docente.

**Palabras clave:** Intérprete Educativo; Libras; Puesto De Maestro

## Introdução

No Brasil, tem sido constante a luta da comunidade surda pelo direito de aparição do corpo surdo e sua inserção social através da presença de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>1</sup>, atuando na mediação comunicativa entre surdos e ouvintes, nos mais variados espaços. Embora a reivindicação de intérpretes de língua de sinais ainda seja pauta desta comunidade, atualmente já é mais comum vermos a presença desses profissionais em diferentes campos sociais.

No entanto, é importante salientar que, em termos práticos, a história da atuação de intérpretes foi iniciada socialmente de modo assistencial e voluntário, sendo realizada por pessoas sem qualquer qualificação específica, sobretudo sujeitos advindos de contextos religiosos

---

<sup>1</sup> Doravante Libras.

e por familiares. Isso reforça sua emergência não como prática de políticas públicas favoráveis ao direito linguístico-cultural destas pessoas, mas como ação de caráter essencialmente caritativo (MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

Na mesma esteira, é importante marcar também que, embora tenhamos dispositivos jurídicos visando assegurar a presença de intérpretes, mediando à comunicação para pessoas surdas (BRASIL, 2000, 2002, 2005, 2010, 2015), a falta de qualificação específica ainda é algo real no país e a associação da atividade interpretativa, como ação de caridade, persiste – conforme se pode observar na proposta do atual Governo Federal, pela política assistencial advinda da proposta “Pátria Voluntária” e a conexão dessa campanha ao campo da surdez, direcionando a atividade voluntária de intérpretes de Libras<sup>2</sup> mesmo em cargos de instituições públicas de ensino. Por isso o movimento social em defesa da atividade profissional do intérprete de Libras, dissociado da noção de caridade, é ainda necessário. No campo da surdez, essa luta tem se colocado por meio afirmativo da “identidade” da profissão.

Por sua vez, as ações oriundas desse movimento se materializam gradativamente em documentos com vistas a estabelecer parâmetros básicos tangenciando os aspectos éticos e operacionais do exercício profissional dos tradutores e intérpretes. É o caso, por exemplo, de manuais como “Código de Conduta e Ética” e do “Guia de Contratação de Serviços de Tradução e Interpretação de Libras”, publicados respectivamente em 2014 e 2017 pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais - Febrapils.

O primeiro documento (FEBRAPILS, 2014) busca estabelecer princípios norteadores para a atuação desses profissionais no âmbito nacional, definindo conceitualmente as partes envolvidas no processo de interpretação e aspectos como: a confidencialidade, competências, postura profissional frente às especificidades de atuação, referências para orçamentos e responsabilidade profissional.

---

<sup>2</sup> Ver mais sobre a Pátria Voluntária em: <https://www.gov.br/patriavoluntaria/home>. Neste espaço estão disseminadas as propagandas acerca da iniciativa e a inserção da atividade do intérprete de Libras como ação de caridade e amor ao próximo.

Já o segundo (FEBRAPILS, 2017) é voltado para o público contratante desses serviços orientando sobre as distinções práticas de tradução e interpretação, qualificação e certificação a serem verificadas, indicações de valores, a partir da tabela de referência da própria Federação e também do Sindicato de Tradutores - Sintra, bem como esclarecimentos sobre diferentes possibilidades de atuação de acordo com as demandas.

Esses manuais são também implementados pela publicação de Notas Técnicas com foco em situações de atuação neles omissos, como as orientações sobre o trabalho em equipe, produção de materiais acessíveis no âmbito audiovisual ou de caráter extraordinário como foi o caso das atividades de interpretação remotas que ganharam força no período da pandemia da Covid-19 (FEBRAPILS, 2022).

O processo de transição de uma perspectiva assistencial que marcou as origens da atividade interpretativa e, por ela, o acesso comunicativo das pessoas surdas e que se desdobraram em novas políticas, dispositivos e documentos, como os mencionados previamente, emerge do contexto educacional a partir da Portaria nº 1.679 publicada pelo Ministério da Educação no final de 1999, configurando o primeiro documento legal a dispor sobre a acessibilidade para surdos, marcando temporalmente a contratação de interpretação remunerada a partir dos anos 2000, porém voltando-se para o Ensino Superior apenas.

Esse documento, fruto da luta e mobilização sócio-política de surdos adultos, marcada por sua representatividade em conselhos deliberativos, acerca de ações para pessoas com deficiência e visando a inclusão social, aponta adequações necessárias para implementação de direitos acerca da acessibilidade comunicativa para a população surda, sendo tais requisitos levados em consideração para as avaliações de credenciamento, recredenciamento e autorizações de cursos nesse nível de instrução, conforme se observa no artigo a seguir.

Art. 1º. Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de

instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

[...] Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos. (BRASIL, 1999, p. 1)

O foco da atividade interpretativa e de acessibilidade linguística no Ensino Superior, inicialmente e não na Educação Básica, decorre justamente da frente de luta aberta pela comunidade surda. Enquanto os surdos adultos brigavam pelo acesso à formação superior, a expectativa de luta pela Educação Básica recaía sobre a família das crianças surdas. Porém, grande parte delas não reconhecia ainda a importância e as implicações do acesso a Libras e seu uso na escolarização de seus filhos.

Ainda na marca das lutas, desde a pauta da inclusão como estratégia política de inserção das pessoas com deficiências nas escolas comuns, a comunidade surda – composta majoritariamente por surdos adultos e pesquisadores da área da Educação – passou a reivindicar a oferta da escolarização de alunos surdos pela e em língua de sinais, bem como medidas de regulação para o reconhecimento de sua diferença linguística e da necessária mudança curricular em atenção a isso (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Por isso, é no Ensino Superior que inicialmente vemos a atividade profissional remunerada de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa tomar forma.

Posteriormente, no período entre 2000 a 2010, pela justificativa dada anteriormente, a Educação Básica ainda não contava com a presença de tais profissionais. Isso dada a falta de instrumentos legais de deliberação dessa natureza a esses níveis de ensino. A lei 10.436 (BRASIL, 2002) que reconhece legalmente a Libras só foi publicada em 2002 e o Decreto 5.626, (BRASIL, 2005) que a regulamentou a lei anterior e dispôs sobre outros aspectos de acessibilidade, formação e certificação de tradutores e intérpretes e professores de Libras, entrou em vigor a partir de sua publicação em 2005, prevendo sua completa implementação pelos 10 anos seguintes.

Paralelamente à busca pelo reconhecimento da Libras, desde 1990 contávamos com a defesa crescente da chamada “Educação Inclusiva”, ancorada na premissa da “Educação para Todos” e que subsidiou a construção da política de entrada, acesso e permanência social das pessoas com deficiência na escola comum. Portanto, a não reorganização do espaço escolar, em atenção ao chamado “Ensino Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa”, defendido pela comunidade surda, se deu mais pelo alinhamento político educacional, em sua concepção radical sobre a *inclusão*, que pela falta de dispositivos jurídicos para isso. Essa política inclusiva passou a defender a presença de alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço educacional, o que requereria estratégias comunicativas de acessibilidade.

O aceno ao “radical” se refere à compreensão político-ideológica de que inclusão se faz unicamente pela inserção dos surdos, grupo integrante do chamado “público alvo da Educação Especial”, em espaços comuns educativos. Ou seja, a lógica de que a inclusão se dá pela noção de acesso escolar aos conteúdos da mesma natureza e da mesma forma que as pessoas sem deficiência, adequando modos de recepção por tecnologias assistiva e por formas que, no caso dos surdos, lhe fizessem compreender o conteúdo pela língua oral: no direcionamento da leitura de lábios, pela disposição física do espaço para favorecimento da leitura labial, pela adequação de material didático com a presença da escrita e de ilustrações que ampliem a compreensão e acesso ao conteúdo, pela orientação esporádica do educador especial ao educador regente e ao aluno surdo, entre outras ações que não modificam estruturalmente o modo de fazer o ensino em Libras e em observância às especificidades das pessoas surdas.

Em contraposição a essa compreensão, os movimentos protagonizados por surdos adultos e pesquisadores da área da surdez em uma perspectiva social, questionavam tais ações alegando que essas práticas produziam uma “inclusão excludente” do aluno surdo ao funcionamento real da escola.

A exclusão se dá pelo não acesso ao currículo escolar, ao não empregar a Libras como língua de instrução. As práticas se baseiam num modelo *opressor* em relação às diferenças da vida surda e do seu funcionamento de linguagem, negligenciado uma possibilidade de ensino ancorada numa ontologia de vida surda, forçando-os a se adequarem ao ensino organizado em uma lógica normativa voltada para pessoas ouvintes (LOPES, 2007; PAGNI; MARTINS, 2019; VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Assim, é nesse contexto de falta de atenção às políticas linguísticas e educacionais à pessoa surda e pela perspectiva assistencial à ação de intérpretes de Libras, que se vê a urgência de delineamento da atividade profissional destes sujeitos e com elas a busca pelo pareamento de suas práticas profissionais à de tradutores de línguas orais. Tais aproximações mostram-se positivas por contribuírem para o deslocamento da atividade do intérprete de Libras da informalidade e da atividade caritativa, reivindicando um lugar teórico e consolidando o campo epistemológico dos Estudos da Interpretação (RODRIGUES; SANTOS, 2018; ALBRES; RODRIGUES; NASCIMENTO, 2022).

No entanto, reforçamos que a descrição pormenorizada, embora necessária, pode trazer certos níveis de engessamentos acerca da atividade interpretativa. Isso pode se dar quando a prescrição “ponto a ponto” da *identidade profissional* generaliza seu fazer, sem que se avalie as particularidades de cada uma de suas esferas de atuação. Com isso, pode-se deixar de valorizar certas especificidades fundamentais para determinados contextos. Neste estudo o foco é marcar os problemas correlatos à generalização da atividade interpretativa no campo da educação e a necessidade de apontamentos pedagógicos acerca de seu fazer.

O processo de aprendizagem da língua portuguesa não ocorre naturalmente para os surdos (como em sujeitos ouvintes, mesmo que imigrantes) em função das diferenças modais que organizam a língua pelo encadeamento sonoro, daí a demanda pela atuação de intérpretes no contexto inclusivo em que a instrução didática original é dada na língua oral.

Assim, haverá que dispor de algo/alguém além do comum, posto no ambiente escolar, para integrar a comunicação de modo que o corpo surdo se faça presente nesta atividade comunitário-educativa.

Desse modo, o processo educativo dos surdos dependerá da atividade de um terceiro, o intérprete de língua de sinais educacional<sup>3</sup>, além do professor regente. Então, é nessa natureza singular do corpo surdo, na relação mediatizada por esse outro, que ocorrerá o seu *aprender*. Sobre isso tecemos algumas considerações que endossam a valorização e defesa do processo específico do ensino educativo do aluno surdo, sobretudo no encontro sógnico que mobiliza o seu *aprender* – esse encontro, no contexto inclusivo, é inevitavelmente mediado pelo intérprete educacional.

Com essa apresentação, este artigo busca por meio do conceito *deleuziano* do *aprender*, defender o acontecimento educativo de surdos como resultado do encontro com elementos sógnicos, mediados por intérpretes educacionais, ancorando-se ainda no conceito da *posição-mestre*, desenvolvido por Martins (2013), para apresentar três modalidades de atuação presentes na educação inclusiva.

Para esse movimento aproximamo-nos da obra “*A hermenêutica do Sujeito*”, de Michel Foucault (2010a), retomando a reflexão trazida pelo autor sobre o processo de subjetivação pela governamentalidade (FOUCAULT, 2010b), para então embasá-la no estudo do fazer pedagógico, no espaço escolar voltado ao aluno surdo, em articulação à *função-autor* delineada por Carvalho (2008).

A relação pedagógica é entendida como prática educativa através da qual se acionam diferentes dispositivos que auxiliam formas de governo para o/do aprendiz. Vale lembrar que tal força – a ação da *governamentalidade docente* – abre possibilidades para diferentes modos de práticas das relações estabelecidas entre educador e aluno. Ou seja, no ato

---

<sup>3</sup> Usamos neste artigo a expressão intérprete de língua de sinais educacional com a mesma concepção da nomenclatura de “tradutor e intérprete de língua de sinais educacional” (TILSE), em outros trabalhos, ou ainda a de intérprete educacional (IE), ou seja, aquele profissional que media, no contexto de ensino, a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes, atuando entre os pares linguísticos, Libras-Língua Portuguesa. O uso de intérprete educacional neste texto e nesse subitem, não pretende o apagamento da tradução, mas demarca o aceno da análise neste trabalho para a atividade interpretativa, aquela que ocorre no momento de discursos face a face. Todavia com essa nota reforçamos a importância de se destacar a tradução como uma atividade que também ocorre na prática de TILSE/IE em contexto escolar.

educativo pode-se buscar a produção de certo controle dos corpos estudantis e, por ele, formas de controle do seu aprendizado. Mas também é possível, pela relação pedagógica, operacionalizar formas mais abertas de ensino em que o caminhar por trilhas mais ramificadas valore o processo da aprendizagem ao não buscar o controle de um saber unificado, tentando (pelo mestre e seus signos) colocá-las como possíveis disparadores do *aprender*, sem demarcar um ponto de chegada de antemão.

### **Aprender como encontro de corpos e os signos emitidos pelo intérprete de língua de sinais educacional em sala de aula inclusiva**

Deleuze (2010), na obra “*Proust e os signos*”, ofereceu um caminho de leitura interessante para o campo da educação, sobretudo para conceituar os processos de ensino e aprendizagem - embora esse não fosse seu objetivo ao abordar o *aprender*. Para o autor, a aprendizagem se refere aos sentidos corpóreos produzidos no *ser* quando de seu encontro com signos lhe forcem alguma interpretação, mobilizando ativamente o movimento em direção ao pensar. Portanto, nessa perspectiva, todo aprendizado é individual, singular e conectivo. Refere-se às marcas de saber produzidas a partir de um encontro sígnico, sendo esse o resultado do *aprender deleuziano*. Assim, o *aprender* é da ordem da ação, do movimento, da atividade relacional que conecta *ser-objeto* e lhe impõe uma interpretação, uma significação, assim, portanto, “diz respeito essencialmente aos signos” (DELEUZE, 2010, p. 4). Nesse sentido,

[...] os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. [...]. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2010, p. 4, grifo do autor)

Se para Deleuze (2010) todo aprendizado perpassa a ação do *aprender* e é gerado por meio de signos emitidos por diferentes objetos (um livro, uma fala de alguém, uma imagem, um objeto, uma dança, uma música, etc.) e, se a atividade docente pressupõe o ensino de determinado conteúdo a outrem, ela se refere, portanto, à emissão/produção de signos de uma área de conhecimento.

No ato explanatório do conteúdo tem-se eminentemente a dispersão, por meio de diversas tecnologias, de signos que visam à produção de encontros com o outro (aluno) para a obtenção do *aprender* e consequentemente do aprendizado. Ainda que não sejam controlados quais signos emitidos pelo educador e quais encontros possibilitaram ao aluno o *aprender*, a intencionalidade do docente deve se dar pelo interesse em organizar o máximo de signos acerca do que se pretende ensinar para que um ou alguns deles afetem e mobilizem o movimento conectivo do *aprender* ao aluno.

Embora variadas tecnologias se coloquem à mão do docente para a dispersão desses signos, é pela linguagem verbal que há a maior concentração de emissão deles. Dessa forma, essa abordagem pressupõe a importância do planejamento docente na escolha dos signos que serão emitidos e pela língua se dispersam enunciados que poderão funcionar como agentes de um “acontecimento” para o *aprender*, ou seja, como agenciador do ensino. Dada essa consideração deleuziana retomamos a questão da interpretação educacional e da atividade do intérprete de Libras que ao ser afetado pelos signos verbais do educador, inevitavelmente é forçado a uma interpretação semiótica para posteriormente escolher e emitir novos signos verbais em Libras que *quicá* possam interpelar o aluno surdo na produção de seu *aprender*.

Por essa lógica, configura-se uma atuação do intérprete educacional efeito da relação intérprete-surdo, já que a escolha que o profissional fará dos caminhos discursivos na Libras, e mais que isso, dos afetos relacionais que a presença e olhar do aluno surdo lhe conectam, nos percursos de sua emissão e nas novas rotas semióticas, vão se produzindo pelos encontros corporais que ambos emitem. Nessa nova configuração emerge uma relação *díade* que se dá no espaço marcado pelo olhar e sentidos produzidos entre o intérprete e o aluno surdo, apaga-se, ainda que momentaneamente, a presença do docente que agiu no afeto *sígnico* com o intérprete educacional.

Nessa esteira, a posição deleuziana pode contribuir ativamente para pensar formas outras de conceber a atividade interpretativa no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação, uma vez que para ele todo ser é colocado na posição de ser *hieróglifo* ou intérpretes de signos mundanos, mesmo quem não atua para a atividade interpretativa entre línguas/culturas (DELEUZE, 2010).

A visão deleuziana possibilita olhar a ação interpretativa longe da passividade, ou da reprodução idêntica de um discurso de alguém para outrem, característica essa que mostra-se ainda mais importante no contexto educacional, considerando que, nesse campo, a atividade interpretativa se coloca de forma mais evidente, uma vez que o espaço de sala de aula é fonte e *locus* para a produção da aprendizagem, ou seja, espaço forçadamente pedagógico – que diz respeito da condução de alguém a algum lugar. Para o autor a significação depende “de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro” (DELEUZE, 2010, p. 15). E para esse encontro, o signo é o objeto que “exerce em nós a violência” do pensar (DELEUZE, 2010, p. 15).

Por isso, o ato dialógico pode ser efeito de produções de ativas violências. Isso ocorre, por exemplo, quando em uma atividade didático-discursiva, que envolve a prática da explicação docente, por determinada razão, algo em sua fala impõe “violência sobre o pensamento” (DELEUZE, 2010, p. 15) do aluno. É por meio do efeito de corte que algum dos signos produzidos pelo discurso, impele força, e nessa potência violenta gera uma fissura.

No desencadeamento de atravessamentos desse acontecimento, ocorre a desestabilização do que sabíamos para a produção de algo novo no pensamento. Ou seja, há um novo campo que o *aprender* nos coloca e, em reciprocidade discursiva, conjuramos questões conectivas ao outro. Nesse sentido, é comum falas de surdos em situação inclusivas de ensino dirigidas ao intérprete como: “espera *explica* outra vez que não está claro” ou ainda “nossa, essa explicação para esse processo é por causa disso aqui?” São relações como essas, tramadas no momento do “acontecimento” balizador do *aprender* que traz em cena o pensar surdo.

A direcionalidade discursiva do ato pedagógico-interpretativo é diretamente dirigida ao intérprete educacional e, ainda que haja interrupção da aula geral pelo intérprete, dirigindo-se ao professor regente, é no miúdo do encontro de corpos *sígnico*, emitido pelo intérprete, das escolhas que ele faz em Libras, que esse evento se materializa. São instantes intensivos

postos na relação entre intérprete educacional e o aluno surdo. Potências envolvidas no ato de condução conectiva entre emissão e afeto sónico e que só é estabelecida pela materialidade do processo interpretativo, na direção que envolve o encontro com um signo emitido e o afeto gerado no corpo do aluno surdo, na ação do *aprender*.

Isso é intensificado quando o educador exemplifica pontos do conteúdo e o aluno surdo endereça algo dessa natureza ao intérprete: “Não está clara essa explicação. Pode dar exemplos melhores em Libras porque essa *explicação* não combina com a cultura surda?” O aluno produz um giro para uma versão discursivo-pedagógica em Libras que pede emissão de outros signos, para além dos escolhidos na primeira enunciação, a serem selecionados a partir da interferência realizada pelo aluno surdo e que tenha conexão com as especificidades culturais por ele salientadas. Ou seja, é acerca da singularidade de vida daquele sujeito e na direção dos afetos irrompidos na cena de sua atuação que as modulações se dão. Tais singularidades quase sempre estão muito distantes da realidade educativa conhecida pelo professor regente, seja por falta de formação sobre o ensino e as estratégias pedagógicas favoráveis para esse público, seja pelo distanciamento que a falta de domínio na língua de sinais o impõe.

Para elucidar a temática, trago a fala de um intérprete educacional em pesquisa realizada por Martins (2017):

Não sei se faço certo ou errado, mas tem horas que percebo a importância de assumir um lugar diferente com os alunos, de direcionar o ensino, sabe? Os alunos perguntam coisas e dúvidas que, às vezes, o professor não entende, porque desconhece as 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, às vezes de outros modos, com os alunos surdos. Assim é mais fácil. (MARTINS, 2017, p. 20)

Ainda nessa direção, na pesquisa desenvolvida por Iriarte e Martins (2022) as autoras apresentam dois excertos que dialogam diretamente com a análise acima apresentada, ao indicar por meio de uso de dados coletados em entrevistas com intérpretes educacionais atuantes da educação básica, concepções que marcam a distinção de sua atividade de trabalho, feita no

âmbito da educação, em contraposição a atividade exercidas em outras esferas distintas, mas que também envolvem a mediação entre línguas e culturas. Trago dois excertos retirados do capítulo produzido pelas autoras, pela qualidade das falas por eles materializadas. Nesse primeiro excerto apresentado, as autoras evidenciam pela fala de um participante a distinção concebida da atividade do TILSE/IE:

[...] o intérprete de palestra não vai ficar explicando [...] agora o intérprete educacional tem outro jeito de explicar, mesmo com a fala do professor, você tem outra MANEIRA de... atingir... a estratégia, [...] você tem um jeito, porque até mesmo a gente já tem essa intimidade também, então isso acaba ficando mais fácil e aí você também observa no rosto da... nas expressões das alunas se elas entenderam ou não, porque às vezes ela tem vergonha de perguntar [...]. (IRIARTE; MARTINS, 2022, p. 90)

Nota-se, pela fala de outro entrevistado, as refações que o intérprete educacional promove nas escolhas sígnicas em Libras, a partir de demandas que percebe na relação e apontamentos estabelecidos com o aluno surdo:

**Trecho sobre as estratégias e/ou atitudes do Intérprete Educacional sobre quando ele ou as alunas não estão entendendo o conteúdo:**

Dependendo da situação do momento, o professor tá explicando, explicando, e eu vejo que não é o momento de parar, ou então eu vejo que tá terminando... mas se eu ver que é uma coisa que já tá ficando difícil, aí eu tento parar o professor sim, [...] e aí eu já faço uma outra interpretação tentando... uma outra estratégia, um outro conhecimento que eu acho que ela já vivenciou.

**Trecho sobre exemplo que Intérprete Educacional utilizou:**

[...] ou uma imagem que possa... tipo vapor, eu me lembro disso porque eu expliquei, elas conseguiram entender, mas não muito, porque os meus exemplos

foram meio que o conhecimento delas, falei “vapor... ah, é quando você tá cozinhando, você tampa e você vê que quando você solta tem aquela fumaça e tem água escorrendo” [...] no intervalo eu até aproveitei mesmo e vim na cozinha e mostrei pra ela [risos]. [...] O que dá pra fazer a gente faz, né [risos] e o que não dá a gente faz também porque a gente procura outro modo, método, se não for hoje, outro dia, sabe. (IRIARTE; MARTINS, 2022, p. 93, negrito das autoras)

É importante ressaltar que em nenhum momento interessa-nos negar a participação e atividade do educador/professor regente, mas alargar a importância da relação pedagógica na atividade interpretativa em contexto de ensino e que deve ser tematizada no processo de formação inicial de tradutores e intérpretes de língua de sinais, de modo a ampliar, ainda que em formação de bacharel, a especificidade de produção do aprendizado quando a atuação ocorrer em contexto de ensino. Sobre isso Martins e Gallo (2018) apontam:

Essa relação menor e singular que “liga” intérprete educacional e aluno surdo importa para o percurso e trilhas do aprender e revela as marcas da língua de sinais como produtoras de saber específicos da experiência de pessoas surdas. Novamente o surdo opera um desafio nas escolas ao revelar, mais uma vez, que seu funcionamento tem se dado pela lógica do igual ou do padrão majoritário: a língua portuguesa, o ensino para ouvintes, a relações de aprendizados pela lógica sonora (desde a alfabetização). As trilhas paralelas em torno de uma educação pela língua de sinais, numa lógica outra, pela experiência visual, são sem dúvidas anúncios de resistências cotidianas e práticas que marcam uma educação para as diferenças. (MARTINS; GALLO, 2018, p. 100, aspas dos autores)

Estas questões já vinham sendo marcadas por pesquisadores acerca dos desafios impostos pelos paradoxos produzidos pela lógica do ensino inclusivo para surdos (BELÉM, 2010; LACERDA, 2006, 2010; MARTINS, 2008). Martins (2008) reforça que a política inclusiva cria o não-lugar à

pessoa surda, ao produzir a perspectiva da “educação para todos” numa pauta de práticas pedagógicas normatizada para “um comum”. No caso do aluno surdo, sendo a língua um dispositivo pedagógico de negociação do ensino, há inevitavelmente um deslocamento do aluno para as ações educativas e o intérprete é colocado no espaço da difícil tarefa de ajuste da proposta de ensino pela transposição do discurso entre línguas. Ao fazer isso, ele se coloca no paradoxo entre: ensinar - interpretar; ações docentes - ações interpretativas. Como segmentar seu fazer para a instrumentalização de versão entre idiomas, se a natureza do trabalho docente, junto ao ensinar, são em si efeitos de interpretação no ato da emissão semiótica de um saber?

Para avançar nessa tese, a de que intérpretes educacionais atuam na condução educativa do aprendizado e por isso são sempre produtores parceiros de professores regentes na produção de signos para o *aprender*, temos que ancorar este estudo ao delineamento do conceito de “sujeito” na visão foucaultiana. Por esse movimento conseguimos dialogar com o conceito de *posição-mestre*, que se efetiva pela concepção foucaultiana de sujeito, sendo-o elemento de uma função. Tais pressupostos são balizadores para a formação de tradutores e intérpretes de Libras e dada a urgência formativa, se coloca como estudo necessário para o desenvolvimento da perspectiva educacional inclusiva para alunos surdos.

### ***Posição-mestre* em diálogo com a obra “A hermenêutica do sujeito”: práticas interpretativo-pedagógicas assumidas por intérpretes de Libras em contexto de ensino**

Em comemoração aos 40 anos da obra “A hermenêutica do sujeito” de Michel Foucault, nos sentimos impelidos a narrar à concepção de sujeito que nela o autor cunhou, porque é exatamente por ela que queremos traçar algumas considerações sobre o *sujeito-intérprete* e sua “função” *criativo-produtiva* na relação *condutivo-pedagógica* do saber educacional com/entre/para alunos surdos.

Passamos então a conceituar o avanço foucaultiano acerca da *noção-sujeito* na perspectiva de ser, para além de um produto social, historicamente forjado, nos eixos entre saber-poder, efeito de relação do

poder com a verdade, é agente sobre si mesmo. Isso porque embora esteja permeado por práticas genealógicas de saber-poder, pode ser criador de si ao assumir práticas de autogoverno. Portanto, Foucault (2010a) fala do sujeito como resultado de dispositivos de saber-poder, mas avança em sua analítica ao considerar que em sua invenção pode, por meio de práticas *ascéticas*, produzir-se e reinscrever-se a si, pela técnica do cuidado de si mesmo, nomeado em grego por *epiméleia heautoû*.

Nessa direção, mostra-nos a necessidade da inversão socrático-platônica que marca a necessidade do “conhecimento de si”, em grego *gnôthi seautón*, para o exercício filosófico, produzido pelos antigos, do “cuidado de si” ou da *epiméleia heautoû*.

Por mais que Foucault (1979, 2010b) já nos mostrasse o sujeito como sendo fundado pela emergência de processos de subjetivação, por meio de práticas de governamentos sociais externos a si (promovido por máquinas político-sociais de produção de subjetividades), a aparição do sujeito, efetivamente, só ocorre quando tais produções externas são por ele significadas, assim constituindo-o por meio das conexões agenciadas dessas linhas de fora em forças subjetivas existenciais.

Portanto, é no curso acerca da *hermenêutica do sujeito* que Foucault (2010a) aprofunda essa visão ético-estética acerca da noção-sujeito que, pela *cura sui* (tradução do Latim para cuidado de si), se refaz por meio de um campo aberto para o surgimento de um autogoverno e a promoção por meio de práticas cotidianas, o processo de dessujeição, sendo resultante de uma modalidade mais ativa do sujeito sobre si mesmo.

Ao descrever as formas de aparição do cuidado de si, numa releitura helenístico-estoica, Foucault (2010a, p. 444) aponta a existência de três modelos distintos de condução (o socrático-platônico, o ascético-cristão e o helenístico-romano) e aposta no exercício do cuidado de si, empreendido pelos antigos, no período Helenístico-Romano, como uma via interessante de investida do sujeito, a partir de “uma prática constante” de reflexão sobre si mesmo.

Esses três processos apresentados por Foucault (2010a) sobre as formas de constituição do sujeito, na mudança do conhecimento de si para

o cuidado de si, serão base para nossas próximas reflexões. Esse processo muito nos interessa como potencializador para pensar o campo de atuação do intérprete educacional, na atividade interpretativo-pedagógica em que por ela vemos aparecer a emergência conceitual da *posição-mestre* (MARTINS, 2013). Para isso apresentamos a tese proposta por Martins (2013) em que a autora afirma que a atuação do intérprete educacional no contexto educativo é da ordem da condução pedagógica, ainda que seja uma condução em parceria ao saber dirigido pelo docente/professor regente.

Essa afirmativa da prática pedagógica no fazer interpretativo traz implicações necessárias à formação inicial destes profissionais, sobretudo nas contribuições teórico-formativas aos novos cursos de graduação voltados a área da tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Ao nosso ver, como a formação dos Tradutores e Intérpretes de Libras se consolidou no âmbito do bacharelado, essa temática carece de mais reflexões, uma vez que mais de 90% das atividades de atuação dos egressos destes cursos se dão na atuação em algum nível de ensino.

Como vencer tais paradoxos no âmbito da política inclusiva? Quais as consequências da instrumentalização da atividade do intérprete educacional como um agente passivo de transposição de discursos? Em que tais asserções impactam na aprendizagem do aluno surdo, principalmente considerando o fato de se despersonalizar o sujeito-intérprete, não o considerando agente potencializador de signos para o *aprender* singular surdo pela Libras? Para possíveis respostas retomamos essas perguntas nas considerações finais deste trabalho uma vez que, para respondê-las, é necessário compreendermos primeiro as três *posições-mestrias* acionadas na atividade do intérprete educacional, conforme apontadas por Martins (2013).

Dada a afirmação da condução pedagógica-interpretativa pelas escolhas discursivo-didáticas do intérprete educacional em sala de aula, Martins (2013) desenvolveu três modalidades de mestrias possíveis a partir da leitura da obra foucaultiana “*A hermenêutica do sujeito*”.

A primeira *posição-mestre*, do tipo *Socrático-platônica*, coloca o intérprete educacional de modo passivo ao focar a centralidade do processo

educativo na figura do professor. Nesta concepção, busca-se certa neutralidade na atuação do intérprete educacional à medida em que o toma como instrumento externo à prática didática. Portanto, entende o profissional como meio “instrumental” para a transposição de discursos produzidos pelo educador regente, que é dotado de conhecimento e saber do conteúdo explanado, para o aluno surdo. Seria a busca por uma versão do discurso em português, produzido pelo educador, por meio de escolhas de signos/sinais equivalentes em Libras, que permitiria então o acesso ao conhecimento pelo aluno surdo.

A segunda *posição-mestre*, do tipo *Assistencial-religiosa*, ganhou evidência nas práticas condutivas de intérpretes educacionais dadas a associação da atividade advinda das atuações em contextos religiosos. É perceptível estes pressupostos pelas observações em campo descritas por Martins (2013), ao apresentar dados das entrevistas realizadas na pesquisa e, como mencionado, pelo contexto de emergência da atividade do intérprete, conforme apresentado na introdução deste artigo (MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

Nesse tipo de prática, observa-se a perspectiva da adequação de discursos em Libras pela representação da pessoa surda como sujeito em *falta*. Há certa visão missionária e salvacionista acerca da prática interpretativa, e que coloca o intérprete como agente reabilitador do ensino da pessoa surda. Martins (2013) reforça ser isso, a condução interpretativa do tipo assistencial, sendo ela uma das formas de relação, surdo x ouvinte. Assim, temos um campo que se vincula ao *dever messiânico* e *salvacionista* para com o outro que se encontra em posição mais frágil. Essa perspectiva, portanto, dialoga com a *concepção condutiva assistencial* ao delinear e vincular a prática interpretativa como *compromisso social* e ação voltada a certa *caridade* (ASSIS SILVA, 2012; MARTINS, 2013; MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Essa noção de cuidado do outro por meio de práticas de condução assistenciais e disciplinadoras, para Carvalho (2010), baseado em Foucault (2010a), estabelece na sociedade o foco da formação humana retrabalhado com a finalidade do governo do outro pelo outro – práticas de condução de conduta providas na atividade corpo-a-corpo.

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

Por fim, a terceira *posição-mestre*, do tipo *Helenístico-romana*, avança na concepção de sujeito como agente ativo, inscrevendo-se a partir de uma função social e histórica tendo o outro como elemento articulador. A construção de si *ético-estética* passa pela necessária prática filosófica de si mesmo e de sua atuação no mundo. Nessa perspectiva, portanto, a atuação do intérprete educacional aqui pressupõe a “relação” como condição fundamental da emergência da profissão e da efetivação da atividade de trabalho. Portanto, não há o *instrumento-intérprete*, mas um *sujeito-intérprete* que emerge da política inclusiva e é afetado pela cultura escolar, pelas singularidades do *aprender* surdo e afeta a sala de aula e a prática educacional, ao se fazer presente no processo de ensino e na condução dos signos para o *aprender* surdo. É nesta prática, na terceira mestria-interpretativa que aproximamos o conceito de função-educador de Carvalho (2008) e que apostamos ser uma prática mais ética a se produzir.

A partir do lugar da mestria ativa, pode-se pensar numa relação mestre-discípulo para além das posições afirmadas na educação moderna do ocidente, mencionada na atuação do tipo Socrático-platônica. Não em uma proposta que se afirma para outros lugares que não nas formas exercidas

visando o disciplinamento, mas em uma das vias já anunciadas sobre o modo de mestria, no socrático e no ascético religioso, podendo ser anunciadas como um:

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

É a partir do deslocamento desse modo de prática pedagógica apreciadas pela cena descrita na citação, de saberes confessionais, pastoralizantes, que essa perspectiva final busca agenciar outras relações. São outras formas preponderantes de educação em que se fincam as propostas de uma mestria ativa, numa posição-sujeito que tem a relação com o outro como fundamento-chave ao percurso.

Desse lugar, parece-nos não existir o problema de reconhecer a mestria ativa exercida pelo intérprete educacional na produção de signos advindos de enunciados construídos em Libras porque considera as relações corpóreas e os afetos nas trocas de expressões e linguagens produzidas em sala de aula.

Esses pontos são disparadores ao *aprender* dos e com os alunos surdos, ao reconhecer que os múltiplos encontros entre e nos sujeitos são fundantes ao processo do *aprender*. O mestre, na *função-educador*, faz de si potencializador de práticas condutivas ao *aprender*. Nessa situação o intérprete educacional pode se colocar como mestre do aluno surdo, tendo o educador como seu mestre e parceiro de/na caminhada educativa. Assim, a inclusão de surdos promove a arte da diferença pela complexidade do processo do *aprender* surdo na triangulação dos sujeitos envolvidos.

Nessa terceira *posição-mestre*, adotando a *função-educador* (CARVALHO, 2008, 2010) como elemento potencializador para a relação pedagógica, embora haja a presença da condução pedagógica, ela não visa à reprodução do mesmo saber, mas busca com o educador/mestre, percorrer

espaços e saberes que são da ordem das singularidades da trajetória para o aprendizado e do *acontecimento educativo* que ele resulta.

Cabe desenvolver o conceito de “função” como sendo da ordem do que se faz pela forma “relacional”. Refere-se às interferências de um no/sobre o outro, ou seja, as interligações só existentes no encontro com o outro, os laços e enlaces que um inscreve no outro, portanto, algo da ordem do acontecimento, que não se prevê de antemão, vivendo-se como da ordem do incalculável. Acontecimentos que “se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram” (DELEUZE, 1974, p. 151).

Esses eventos que interferem em nossa dinâmica, nos tornam outros a partir deles, fazendo da vida um constante movimento, efeito dessas relações incorporais, que nos/pelos encontros materializam-se, tornando-se parte da multiplicidade que nos compõe (DELEUZE, 1974). Nessa via, a educação é dotada de acontecimentos cotidianos que promovem tais enlaces, muitos deles são vistos como “não importantes”, sendo esses os que mais parecem insignificantes, todavia, são estes mesmos os quais, potencialmente, podem ter motivado mudanças, *aprender* e aprendizagens – o rumar de uma educação desviante (CARVALHO, 2011).

Esses pequenos momentos vividos, que não nos damos conta, são parte importante do processo e que podem, nesse instante pequeno, micro, fazer grandes movimentações no sujeito que nele/com ele se entrecruza. O *aprender* se faz no acontecimento. “Trata-se de permitir ao saber a fluidez de relações cujas margens de materialização de forças se expandem porque estarão abertas em experiências de livre relação” (CARVALHO, 2010, p. 142). É o não controle do saber, uma multiplicidade de processos que operam singularidades, cujos caminhos trilhados não são previsíveis antecipadamente. A função só existe na relação contextual e, sem pelo menos dois elementos conectados entre si, não haverá tal fusão, não desenvolverá, de modo geral, uma função.

A função-educador é convidada a pensar de outra maneira sua própria função: as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado. [...]. Do ponto de vista da função-educador, o

chamado é no sentido de não tomar uma posição do sujeito que educa como linha rígida de força: o sujeito que porta a verdade. (CARVALHO, 2010, p. 145)

O educador, na função estudada, é aquele que busca uma relação política, que experimenta o novo nos encontros do cotidiano e que opera no âmbito da criação, portanto, arrisca-se a criar formas que operam fora do que era o esperado, posto no jogo da verdade rígida imutável – quer maior ligação com a atuação transgressora do TILSE que se faz MILSE (Mestre Intérprete de Língua de Sinais Educacional), que interpreta signos e traz outras significações no percurso construído com o aluno surdo, visando uma relação visual afirmada pela surdez na perspectiva cultural.

Portanto, a relação de mestria ou a *posição-mestre* se refere à prática de condução, mas apostamos na condução por uma ação que remonta a um espaço móvel e ativo, ligando-se a um exercício de si com o outro e desta forma produz uma imbricação com a *função-educador*. Isso porque a posição é da ordem da modalidade escolhida pela concepção dada a atividade, já a função é da ordem do exercício, da relação, do modo ou ainda, da atividade exercida dada a concepção acerca da natureza de sua atividade e a articulação que ela traz com a esfera social e de atuação engajada.

Enfim, tensionamos a seguinte afirmação: não há *função-educador* sem o educando, assim como não há *posição-mestre* sem um sujeito a ser conduzido. Vale afirmar que nem todo educador exerce a *função-educador*, o que leva a entender que nem todo professor é um mestre ativo, mas ainda assim produz formas de condução ao outro. Não há a dupla mestria agenciada por intérpretes e professores regentes sem a política inclusiva e sem a presença do aluno surdo promovendo a diferença do pensar e o fazer no ensino comum. E se falamos de uma educação inclusiva na atualidade, então temos que reconhecer as bases que dela fundam a atividade e os paradoxos da prática interpretativo-educacional a alunos surdos.

## **Considerações finais e os diálogos deste estudo para a formação de tradutores e intérpretes de Libras**

As discussões aqui realizadas retomam sumariamente a gênese da profissionalização dos tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa como desdobramentos de movimentos sócio-políticos dos adultos surdos e pesquisadores no campo da surdez e apontam para os dispositivos legais e normativos que consolidaram a presença desses profissionais, principalmente no campo da educação.

Por essa trilha, compreendemos os deslocamentos do aspecto caritativo e assistencial para a profissionalização e atividade remunerada da interpretação fundamentada, a priori, em aspectos prescritivos de ordem operacional, técnica e ética para atuação dos intérpretes na busca por delimitar seu “papel” nas demandas de interpretação comunitária, pela “identidade da profissão”. Por “deslocamentos”, visamos marcar aqui que a transição de uma perspectiva para outra não configura um processo finalizado, tampouco resolvido, mostrando-se frequentemente como um fenômeno concorrente, ancorado na perspectiva que assume, em um dado momento e contexto, sobre a atividade de interpretação.

Partimos da noção da presença dos intérpretes como um acontecimento que se dá pela via das políticas linguísticas, as quais denotam as demandas das comunidades surdas, visando assegurar seus direitos de ser/existir em suas singularidades, isto é, na possibilidade de fazer visível o corpo surdo e suas especificidades linguísticas, culturais e subjetividades através da/e na atividade interpretativa.

Por esse prisma, pensar meramente um “papel” dos intérpretes de forma circunscrita aos elementos prescritivos e pela operacionalização da atividade significaria ir à contramão do respeito e valorização dessas singularidades visto que, é pelo e no aspecto contextual e relacional que a prática interpretativa assume diferentes dimensões que extrapolam as amarras do engessamento do fazer-interpretar.

Ao assumir essa perspectiva, nos aproximamos dos pressupostos deleuzianos para pensar a educação como um processo que conecta e produz sentidos na relação com o outro, marcada pela intencionalidade de uma produção sônica que se dá sumariamente pela linguagem verbal.

Se num dado contexto com alunos e professores ouvintes essa produção se dá por meio da oralidade que costura as relações em sala de aula e possibilita formas de produção de conhecimento de forma direta e dialógica, entre docente e aluno, há de se considerar que a presença de um

profissional intérprete e de um aluno surdo em um contexto inclusivo imprimam nessa relação elementos outros que não podem ser postos de lado.

Esse novo cenário tensiona reflexões que também extrapolam o caráter prescritivo e nos conduzem a pensar, para além de um “papel” docente, uma função docente pela potência da condução de sujeitos e por diferentes vias de catalisar o fazer ensino. Da mesma forma, nos escolta para pensar uma função intérprete que se dará, em um primeiro plano, na triangulação professor-intérprete-aluno e, paralelamente, na díade intérprete-aluno.

Na prática, a produção sgnica realizada pelo docente junto ao intérprete é constantemente reformulada pelos atravessamentos da prática do intérprete que, frente a relação direta e proximal com o aluno surdo, produz na/e pela língua de sinais formas outras de compreensão sgnica podendo, tal qual o docente, assumir diferentes tipos de mestrias, isto é, formas de condução e produção de subjetividades na relação saber-poder.

A similaridade prática dessas funções, executadas pelo docente e pelo intérprete, impossibilitam-nos dissociar a atuação do intérprete educacional das formas de condução pedagógica para a produção de conhecimento. Daí a emergência das três mestrias propostas por Martins (2013) ao analisar as práticas de interpretação educacional.

Valermo-nos dos conceitos cunhados pela autora, compreendendo a concepção de sujeito proposta por Michel Foucault, nos permite analisar de que modo às possibilidades do fazer docente e do fazer intérprete podem confluir para diferentes formas de condução.

Pela mestria do tipo *Socrático-romana* o papel do intérprete se configura como um sujeito passivo tal como preconizava a noção de neutralidade tão almejada nos clássicos dos Estudos da Tradução. Aqui, o intérprete é instrumentalizado como um recurso didático-comunicativo, desconsiderando as suas implicações e subjetividades no processo de interpretação ao mesmo tempo em que o isenta de uma responsabilidade direta do fazer educativo.

Pela mestria do tipo *Assistencial-religiosa* retoma-se a tendência assistencialista que marcou as origens da prática de interpretação comunitária. O intérprete se reveste de uma roupagem messiânica posicionando-se como o grande salvador do processo de aprendizagem do surdo, assumindo uma posição que apaga a potência ao centrar no que falta

ao surdo e que será suprido pela prática da interpretação, como uma forma de releitura capacitistas da visão clássica da surdez como um fator meramente biológico.

Por fim, pela mestria *Helenístico-romana* vislumbra-se a possibilidade de tomada de consciência sobre o lugar do intérprete para além do papel prescritivo, para a transitividade de sua função na relação triangular professor-intérprete-aluno e sua interface com a relação intérprete-aluno, marcada pela especificidade visual, pelo compartilhamento momentâneo e interrelacional que se dá desde o posicionamento diante das questões levantadas pelo aluno surdo em sala de aula ao posicionamento político-discursivo do intérprete como um aliado que compartilha de noções acerca da língua e cultura surda.

Ao considerarmos essas três posições mestre propostas por Martins (2013) compreendemos que docentes e intérpretes compartilhando o espaço educacional podem transitar entre diferentes posições em ressonância com a concepção de educação e as práticas discursivas que carregam em si. No entanto, as produções sógnicas produzidas em um ambiente com línguas e culturas diferentes em circulação e a presença de um intérprete imbricam em ambos – docente e intérprete – a responsabilidade didático-pedagógica para a consolidação do fazer educativo.

Isso não significa que as funções se misturem, isto é, que o professor interprete ou que o intérprete lecione, mas que ambos tenham consciência das singularidades que marcam o contexto de educação de surdos e atuem de forma crítica, colaborativa e reflexiva, intercambiando percepções, experiências e saberes.

Essa interface relacional que catalisa formas outras de pensar a atuação dos intérpretes possibilita novas ramificações nos Estudos da Tradução e Interpretação ao elucidar que, para além de qualquer indicação prescritiva, ética, técnica e operacional as modulações interdiscursivas carecem de um olhar mais atento no currículo e formação dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa de modo a oferecer caminhamos para uma prática consciente do cuidado de si e do outro.

Nesse sentido, esperamos que as reflexões aqui tecidas ofereçam contribuições para pensar uma formação de intérpretes de Libras pensada na potência da interface entre os Estudos da Tradução e da Educação pela necessária formação pedagógica dos intérpretes educacionais e, com isso,

fomentar futuras discussões que tangenciem quais outras posições mestres intérpretes em diferentes contextos comunitários vem assumindo sua prática discursivo-interpretativa.

## Referências

- ALBRES; Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinicius. (Orgs.). *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: Contextos profissionais, formativos e políticos*. Florianópolis: Editora Insular, 2022.
- ASSIS SILVA, César Augusto. *Cultura Surda: agentes religiosos e a construção da identidade*. São Paulo: Terceiro nome, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/cultura.1695>.
- BELÉM, Laura Jane Messias. *A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187259>. Acesso em: 26 maio 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 29 jun. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 29 jun. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/cCivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 29 jun. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/585316/publicacao/15747036>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 29 jun. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjjd3FLxpJ>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi. A função-educador e a educação desviante. *Revista do Instituto Humanista Unisinos*, Rio Grande do Sul, 26 set. 2011.

Disponível em:

[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4094&secao=374](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4094&secao=374). Acesso em: 14 jun. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi. *Das sujeições às experiências de si na função-educador: Uma leitura foucaultiana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/422483>. Acesso em: 26 mai. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi. *Foucault e a Função-Educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luis Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FEBRAPILS (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS). *Código de Conduta e Ética*. Brasília, DF: Febrapils, 2014. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Codigo-de-Conduta-e-Etica.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FEBRAPILS (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS). *Guia de Contratação de Serviços de Interpretação de Libras*. Brasília, DF: Febrapils, 2017. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp->

[content/uploads/2022/02/Guia-de-Contratacao-de-Servicos-TILS.pdf](#). Acesso em: 29 jun. 2022.

FEBRAPILS (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS). *Notas Técnicas*. Brasília, DF: Febrapils, 2022.

Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Guia-de-Contratacao-de-Servicos-TILS.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

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

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Curso dado no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

IRIARTE, Anne Caroline Santana; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Atuação do intérprete educacional: interfaces entre os campos da educação e do discurso. In: ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinicius. (Orgs.). *Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais*: Contextos profissionais, formativos e políticos. Florianópolis: Editora Insular, 2022. pp. 76-105.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBNCFc>. Acesso em: 26 mai. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 133-153, 2010. DOI:

<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1604>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1604>. Acesso em: 26 mai. 2023.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *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, SP, 2008.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Posição-Mestre*: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; GALLO, Sílvio. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos.

*Bakhtiniana*, São Paulo, 13 (3): 83-103, Set./Dez. 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1590/2176-457335428>.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais*. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2015/09357-4. São Paulo: FAPESP, 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira.; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 78-112, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p78>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, e88, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222>. Acesso em: 4 jun. 2022.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar. A Interpretação e a Tradução de/para Línguas de Sinais: Contextos de Serviços Públicos e suas Demandas. *Tradução Em Revista*, [s. l.], v. 2018, p. 1-29, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34535>. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34535@1>. Acesso em: 30 jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 947-964, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Data de registro: 06/07/2022

Data de aceite: 26/10/2022