

O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem

Souza, Regina Maria de

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Souza, R. M. d. (2007). O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. *ETD - Educação Temática Digital*, 8(esp.), 154-170. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73824>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

O PROFESSOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: PONTO DE PARTIDA PARA SE REPENSAR A RELAÇÃO ENSINO, SUJEITO E LINGUAGEM

Regina Maria de Souza

RESUMO

O presente trabalho discute a necessária participação educativa do intérprete de língua de sinais em sala de aula. A partir da teoria do Acontecimento Didático sobre o ensino e das idéias de Derrida sobre o ato interpretativo, defende a tese de que tentar estabelecer limites para a atuação do intérprete educacional - na tentativa de fazer com que não se confunda com a figura do/a professor/a em sala de aula - é submeter-se a uma formação discursiva de ensino que o reduz ou ao currículo, ou ao método (técnicas) ou a intervenções que consideram tão somente a “capacidade” cognitiva do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de surdos; Intérprete de língua de sinais; Tradução

THE SIGN LANGUAGE TEACHER/INTERPRETER IN THE CLASSROOM: THE STARTING POINT FOR A RE-EVALUATION OF TEACHING, SUBJECT AND LANGUAGE RELATIONS**ABSTRACT**

The present paper discusses the necessary educational participation by the sign language interpreter in the classroom. Based on the Didactic Event teaching theory and Derrida's ideas on the interpretive act, we argue that by setting limits for the educational interpreter's performance – in an attempt to prevent him/her from being mistaken for a teacher in the classroom –, a discursive position about teaching is adopted, which restricts him/her to the curriculum, to the (technical) method or to the interventions that take into account only the cognitive “capacity” of the subject.

KEYWORDS

Deaf education; Sign language interpreter; Translation

DO NÚMERO ESTATÍSTICO E AUDIOMÉTRICO À DIVISÃO ENTRE OS NORMAIS OUVINTES E OS “DIFERENTES” SURDOS

O número estatístico da população brasileira de surdos ainda é impreciso. À primeira vista pela impossibilidade de serem empregados instrumentos acurados, objetivos e passíveis de serem aplicados nacionalmente, além da falta de recursos humanos e critérios claros para um censo mais apurado. Os dados são desencontrados mesmo se obtidos pelo mesmo órgão. Abaixo alguns exemplos desses desencontros quando se enfatiza o critério estatístico e não o identitário.

Em uma das páginas do *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se lê o seguinte: “O número de surdos no Brasil era de 166.400, sendo 80 mil mulheres e 86.400 homens. Além disso, cerca de 900 mil pessoas declararam ter grande dificuldade permanente de ouvir. Entre os estados, Roraima tem o menor número de surdos – 191 pessoas.”¹

Informação diferente encontrei, em 30 de janeiro de 2007, em outra página do IBGE². Nela lê-se: “entre os 5,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva, 176.067 são incapazes de ouvir”.

Esse dado se choca com o índice de incidência de surdez na população, tal como calculado por Ricardo Nunes Moreira da Silva³, da Sociedade Brasileira de Pediatria. Segundo ele, a cada geração nascem 188.000 crianças surdas e 376.170 ficarão surdas.

Indicativo diferente, por sua vez, consta na reportagem de Adriana Miranda para o Jornal da UNICAMP⁴. Lá se encontra uma estatística mais elástica: de 2 a 7 crianças em 1000 apresentariam problemas de surdez. Segundo essa incidência estatística, teríamos em torno de 1.316.596 de brasileiros surdos.

¹ Censo Demográfico 2000. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>>. Acesso em: 11/07/2007.

² Censo Demográfico - 2000 -Tabulação Avançada - Resultados Preliminares da Amostra. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>>. Acesso em: 11/07/2007.

³ Avaliação auditiva. Disponível em:

<http://www.sbp.com.br/show_item2.cfm?id_categoria=24&id_detalhe=325&tipo_detalhe=s>. Acesso em: 11/07/2007.

⁴ Teste de surdez na lei. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/nov2000/pagina2-Ju156.html>. Acesso em: 11/07/2007.

Diante desses desencontros fica claro que, do ponto de vista objetivo, estatístico e audiométrico, a precisão de como se definir e se identificar, na população, o que chamamos de “pessoa surda” e “deficiente auditiva” não é tarefa simples. Isto, para mim, se deve menos à falta de técnicos ou de instrumentos, e mais ao fato de que a relação da pessoa com a surdez não é o da mesma ordem daquela que os parâmetros médicos e estatísticos seguem estabelecendo. Parâmetros normativos legitimados por saberes que fabricam corpos deficientes a partir da interpretação clínica de significantes fisiológicos – como consequência, tais corpos são significados como frutos de doenças ou de suas seqüelas.

Pelo contrário, a relação da pessoa com a surdez remete-se, mais apropriadamente, à forma como cada informante, nesses censos, se relaciona identitariamente com a língua em que se tornou sujeito como efeito. Daí, talvez, o aparente desencontro dos dados.

Por exemplo: independente do grau de perda auditiva, seja moderada ou profunda, uma pessoa pode se declarar surda não no sentido de que não escute nada; sua declaração pode revelar uma opção outra: a de que é parte de um grupo que escuta e “fala” uma língua outra que não o português – a Libras. Da mesma forma, um informante pode, por várias razões, declarar que “fala” ou, mesmo, “que consegue ouvir sons” apesar de ter problemas auditivos. Nesse caso, é inscrito no censo em outra categoria – entre os surdos que podem ouvir.

Essa lógica enviesada, isto é, a de reduzir a identificação da pessoa surda a partir da medida audiométrica objetiva, esteve na base da formulação de documentos, leis e recomendações oficiais voltados a caracterizar a pessoa surda e a hierarquizar sua distância em relação ao padrão ouvinte e falante. Tais discursividades tiveram repercussões importantes na formulação de políticas educativas voltadas para o alunado surdo na escola, bem como para a formação de educadores nos Institutos de Ensino Superior – IES.

Vale lembrar que, até 2000, as leis que regulamentavam a inclusão de pessoas surdas eram alçadas em definições e orientações que tinham como base a idéia de que a surdez era uma deficiência e, conseqüentemente, que aqueles que não ouviam eram deficientes. Exemplo claro encontra-se no Decreto N. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). O seu artigo 3º define como “deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o

desempenho de atividade, **dentro do padrão considerado normal para o ser humano**” (grifo meu).

Até a virada do milênio era essa a argumentação que legitimava as práticas fono-audio-terápicas visando à normalização pela fala, através de procedimentos fonoaudiológicos e cirúrgicos, ou mesmo, transformando a língua de sinais em uma ferramenta para a assimilação do surdo à língua oral e à escrita. Estratégia pedagógica que, sabemos, falhou na grande maioria dos casos. Se assim não fosse, o ensino do sujeito surdo teria se resolvido no instrumentalismo pedagógico que fabricou inventivas como a sinalização do português como meio, supostamente facilitador, para a aprendizagem escolar do estudante surdo. De fato, a insistência em uma política lingüística escolar - reduzida à fala ou à captura do surdo ao exclusivo ensino do português - mantém o tema “educação de surdos” como um “problema” ainda em nossos dias – tema que rende artigos, livros e embates acirrados que, no plano da prática, não tem levado a superação do dilema posto por aquela insistência.

A Lei N. 10.436 de 24 de abril de 2002 rompe com a lógica do Estado brasileiro de entender os sinais até aquele momento. Isto porque reconhece a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e de fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Artigo 1º, parágrafo único).

Essa lei traz, pois, uma alentadora novidade: reconhece a Libras como língua nativa, portanto brasileira e não estrangeira, ao admitir ser a língua de comunidades de pessoas surdas brasileiras, ação politicamente marcada, embora focada na perspectiva lingüística, portanto, identitária. Se o Estado mantém o português como língua oficial, por outro, admite a existência de uma outra língua nativa e de cidadãos brasileiros - que não são imigrantes e nem pertencentes a nações indígenas. Admitida tal premissa, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei 10.436, garantindo o direito de o estudante surdo ter um ensino bilíngüe nas escolas públicas e privadas, através da oferta obrigatória, “desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, Art. 14, caput II, grifo meu). Dito de

outro modo, o currículo, em uma escola bilíngüe inclusiva para surdos, deve ser oferecido em Libras e em português, em sua modalidade escrita.

Tanto a lei 10.436 como o Decreto 5.626 são produtos de lutas e conquistas políticas dos surdos e de pesquisadores de várias áreas. Todavia, as leis e regulamentações atuais não se materializaram apenas como efeito dos movimentos sociais protagonizados por surdos e ouvintes. Se foram possíveis, foi também porque a adoção do oralismo, como abordagem hegemônica nas escolas brasileiras, já não se sustentava teoricamente em nenhuma área de conhecimento, ou seja, perdeu as bases que o legitimava.

Como outro ponto positivo, a necessidade de fazer face ao Decreto 5.626 pode catalisar senão uma ruptura com o discurso clínico, ao menos um esgarçamento da concepção médica da surdez nos centros e faculdades de Educação, bem como nos cursos de Fonoaudiologia e Lingüística.

Com esse aparato legal, um direito que o surdo também passa a ter é o da presença de intérpretes em sala de aula, durante todo o seu percurso escolar.

SOBRE AS REGULAMENTAÇÕES E A CONVOCATÓRIA PARA QUE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) FORMEM O PROFISSIONAL INTÉRPRETE

A demanda para a formação de intérpretes é instituída a partir da própria legislação que garante a inclusão social e educacional de surdos nos espaços públicos, incluindo a educação. A Lei de Acessibilidade 10.048 de 2000, regulamentada pelo decreto 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004, art 23, § 6), determina que os surdos têm o direito ao intérprete de língua de sinais em salas de espetáculo, em eventos de qualquer natureza e em todos os serviços da esfera pública e privada. Em seu artigo 59, reza que as agências de fomento federais devem apoiar, preferencialmente, congressos, seminários, oficinas e eventos que ofereçam tradutores e intérpretes de Libras. (BRASIL, 2004).

A Lei 10.436 de 2002, regulamentada por meio do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso III, aponta que, para ser garantida a escolaridade e atendimento adequados ao estudante surdo, as instituições federais de ensino devem :

- III - prover as escolas com:
 - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

Sobre a formação do intérprete, o decreto 5.626 determina que deve “efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.” (artigo 17). Enquanto esses cursos não existirem em número suficiente, a certificação da competência e fluência em Libras - para realizar a interpretação das duas línguas de forma simultânea - deverá ser obtida através da realização de exame de proficiência pelo candidato, promovido pelo MEC (Artigo 19).

O artigo 21 deixa clara a necessidade de as escolas providenciarem a contratação do intérprete e determina, em seu § 1º, inciso II, que esse profissional atuará “**nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas.**” (grifo meu).

Nesse ponto, creio ser importante um parágrafo antes de prosseguir. O modo como o artigo 21 caracteriza a atuação do intérprete merece reflexão – por ele, o intérprete é entendido como aquele que viabiliza acesso do surdo ao conhecimento na escola, ou seja, atribui-se a ele uma função instrumental. O pressuposto é uma concepção de ensino marcada pelo condutivismo, ou pelo pragmatismo pedagógico. Na perspectiva por mim assumida, a do Acontecimento Didático, a ação do intérprete não pode ser considerada similar a de um “transleter language”, ele é, antes de tudo, também um educador.

SOBRE O EXERCÍCIO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (ILS)

Em congressos sobre a Educação de Surdos e Língua de Sinais, no final de década de 80, já se notava, entre os intérpretes de Libras, um alentador e sério movimento de discussão de suas funções e de seus papéis: a) nos vários e já citados campos de atuação dos intérpretes; b) em relação à natureza de sua participação frente aos distintos solicitantes (quer fossem os surdos, as associações e comunidades surdas, empresas, universidades etc); c) no que concerne ao estatuto ético-educativo que conferiam, com suas atuações, à pessoa surda; d) na ênfase da necessidade de formação universitária do intérprete; e) bem como o da formulação de um código de ética que pudesse estabelecer princípios norteadores para o próprio balizamento do intérprete por seus pares.

Em outras palavras, há um empenho político dos intérpretes para o reconhecimento e profissionalização de seu trabalho, o que é, sem dúvida, muito salutar. Reforçando a urgência da formação, no 16º InpLa, ocorrido em 01 de maio na cidade de São Paulo, intérpretes presentes - no Simpósio: Linguagem e Formação Docente no Contexto Escolar: pesquisa -, apontaram a necessidade urgente de medidas regulamentadoras da profissão e justificaram: praticamente 95% dos intérpretes em exercício não possuem formação minimamente necessária para serem considerados profissionais; a maior parte provém de instituições religiosas que, pela própria natureza das relações estabelecidas entre devotos surdos e intérpretes de uma mesma fé, condiciona relacionamentos assistencialistas, caritativos e familiares com os surdos, o que provoca sentimentos ambivalentes em ambas partes: respeito e ressentimento, a percepção pelos surdos da necessidade de intérprete, mas o desejo de poder conviver sem ele etc. Todo esse quadro acaba por gerar tensões bilaterais, conforme aponta o trabalho apresentado, naquele encontro, por Martins (2007).

Todavia, diante do exposto, creio que vários aspectos me mobilizam, como educadora e pesquisadora na área da lingüística, a deter minha atenção. Dentre esses aspectos, selecionarei um: a do intérprete educacional, ou seja, aquele profissional partícipe da formação educativa de crianças e jovens surdos em instituições de ensino. Estou propensa a acreditar que a interpretação em contexto escolar, tal como tecnicamente muitas vezes é reduzida a interpretação, é da ordem da impossibilidade.

Para defender essa idéia, faz-se necessário esclarecer como entendo o ato educativo. Defendo a tese de que ele é efeito de linguagem e, portanto, de dois sujeitos que se falam, se escutam e são falados pelo Outro numa permanente intromissão desse terceiro – o Outro – elemento que põe em cena, do ponto de vista psíquico, “algo” que excede aos dois corpos visíveis – o do estudante e de seu intérprete. Além disso, creio que preciso me arriscar e explicitar como entendo o ato tradutório. Começarei pelo primeiro aspecto – o de como entendo o ato educativo.

O ATO EDUCATIVO

Antes de me aventurar por esse tema, é necessário um esclarecimento conceitual: ao me referir, neste tópico, à Didática, posso evocar em muitos a idéia de uma disciplina já bem conhecida, que tem como objetivo se aplicar à transmissão do conhecimento através de estratégias e técnicas que o tornem acessível a todos e todas indistintamente.

Diferentemente, entendo o didático como “forma de atualização de uma historicidade – memória que se faz presente – [...]” (BORDOLI, 2005, p.17) dentro e fora da sala de aula. Atualização de historicidades que convoca, necessariamente, os sujeitos envolvidos em um processo de difícil previsibilidade, dado que não pode ser regulado por um planejamento prévio que garanta, inescapavelmente, a aprendizagem do conteúdo pelo aprendiz. Isto porque o didático, como o entendo, se alça na impossibilidade de se controlar, motivar e avaliar o desejo dos protagonistas envolvidos, e portanto, de objetivar o que, de fato, foi aprendido – ou o que se fez corpo no corpo do estudante. Nesta direção se ancora a teoria do Acontecimento Didático.

A teoria do Acontecimento Didático, tal como formulada por Behares (2005), e adotada por mim, articula “saber” e “sujeito” em um processo sem avesso, sem exterioridade.

A fim de esclarecer as discussões que levaram à necessidade da formulação de tal perspectiva, a do Acontecimento Didático, acho importante serem analisadas as distintas formações discursivas que, desde a Modernidade, vem legitimando as práticas educativas nas escolas e criando positivities discursivas como: o objeto de saber, o sujeito aprendiz e o sujeito professor/a.

Para Bordoli (2005), a Modernidade construiu 4 grandes formações discursivas sobre como tornar o ensino acessível a toda população.

A primeira dessas formações denominou “Didática comeniana”. Centra-se na idéia de um saber pré-existente - disciplinar e disciplinado - passível de ser ensinado, ao estudante, através de métodos e técnicas didáticas. A Didática é entendida, pois, como uma tecnologia de mediação e de submissão de uma mente sem conhecimento – a do estudante - aos saberes considerados importantes, porque científicos, pelo educador. O professor aqui

tem uma função parcial – a de ser o lugar do saber –; função educativa que divide com o Método, enquanto tecnologia de mediação, – o terceiro elemento –, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Ao professor cabe selecionar, atomizar e hierarquizar saberes, recortando-os de sua historicidade e reinserindo-os, depois de fragmentá-los, em um discurso pedagógico que, geralmente, tem um caráter moralizante, político e disciplinador.

Nessa perspectiva, os saberes se convertem em objeto a ser consumido, ou seja, a Didática Commeniana acaba por produzir uma “coisificação” dos saberes.

Do ponto de vista do aprendiz, pressupõe um sujeito indiviso e passível de controle metódico, em um primeiro momento; e de autodisciplinamento, ao final do processo educativo.

A segunda formação discursiva, produzida pela Modernidade, é a da Didática Psicologizada, isto é, que submete o ato educativo a teorias de desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Nesta formação discursiva, as teorias psicológicas ocupam o lugar do sujeito da educação prevendo a priori as “possibilidades” de o aluno aprender antes mesmo de o estudante se fazer presente. A maior parte dessas teorias se alinha, epistemologicamente, à noção darwiniana de evolução – na definição de etapas, estágios ou de períodos que devem ser vencidos pelo sujeito que aprende.

[...] o centro de reflexão didática estará nos sujeitos de aprendizagem, na possibilidade de intervir, regular, graduar seus processos. Já não bastará desagregar os diversos saberes em átomos de conhecimentos, agora será necessário desagregar o sujeito em suas etapas evolutivas, assim como suas diversas “capacidades” ou “condutas” ou “competências” (BORDOLI, 2004 citado por BORDOLI, 2005, p. 21).

São “coisificados” não mais os saberes, mas os próprios sujeitos estudantes: sobre eles e suas singularidades calculadas é que são aplicados recursos e técnicas visando a potencialização de capacidades, a estimulação da aprendizagem, a motivação de interesses não despertos, a “provocação” de situações desequilibrantes etc.

O planejamento do ensino é realizado, assim, a partir de um cálculo que põe em relação o saber com o estágio em que o estudante supostamente se encontra.

A terceira formação discursiva é aquela que centra o Currículo como o grande eixo norteador do ato educativo, o que demanda uma planificação educativa prévia. Se pudesse

demarcar um ponto de inflexão para a emergência aglutinadora dessa perspectiva – e não estou falando em origem – não poderia deixar de mencionar Ralph W. Tyler que, em 1949, publica *Princípios básicos del curriculum*. Tyler (1973) pretendeu elaborar um “método racional para encarar, analisar e interpretar o currículo e os sistemas de ensino de qualquer instituição educativa [...] uma forma de encarar o programa de estudos como instrumento funcional, [...] e eficaz” (TYLER, 1973, p.7). Nesta formação, a relação do estudante com o professor passa a ser regulada pelo Currículo e sua urgência de consumação.

Na atualidade, a necessidade de controlar e unificar os conhecimentos de todas as áreas de formação – do ensino fundamental ao superior – se expressa na formulação de diretrizes curriculares e em disciplinas sigladas descritas em ementas que lhe dão corpo, mas não espírito.

Com essa pretensa pasteurização, através da adoção de uma grade curricular mínima, supõe-se que o conhecimento possa ser passível de quantificação, ou objetivação, através de provões, Provinhas ou outros exames nacionais. A tese “democratizante”, que se oculta nessa tática de aferição do conhecimento alheio, é a de que todos devem aprender, minimamente, as mesmas coisas – como se isso pudesse garantir, também minimamente, condições dignas de vida àquele que se forma.

Vale apontar: a necessidade desse controle já evidencia a existência de fraturas importantes na lógica centrada em currículos estruturados e estruturantes, uma vez que sendo a aprendizagem um acontecimento singular, escapa à grade curricular. De fato, para mim, as relações de ensino, longe de serem produtos, são emergências em espaços nos quais o acontecimento, que é a aprendizagem, faz revelar a impossibilidade de cálculo naquilo mesmo que captura o sujeito ao saber.

Segundo Bordoli (2005), essa nova lógica - de pensar a Didática e o didático - tem quatro características: exterioridade, centralidade no instrumental, minimização dos saberes e a noção de sujeito “pragmático”. Em decorrência, o

miolo do didático se representará nos instrumentos e recursos que se utilizem. Por sua vez, os saberes, os conhecimentos ocuparão um lugar secundário, na medida que o medular se localizará nas atividades dos sujeitos de aprendizagem. Performativamente, este discurso produz como efeito um sujeito. Este sujeito – docente ou educando – é representado como um indivíduo prático, empreendedor,

como um *homo-faber*. Por isto, a ênfase será posta no desenho e planificação técnica das tarefas do educando. (BORDOLI, 2005, p. 22).

A quarta formação discursiva se organizou em meados de 1980, em torno da figura do matemático francês Chevallard (1991). Chevallard propõe uma guinada na forma de se pensar a relação ensino-aprendizagem; contrapõe-se à idéia de fragmentação dos saberes e à psicologização do didático.

Entende a relação de ensino-aprendizagem como efeito do funcionamento de uma estrutura aberta. A abertura da estrutura se fundaria em dois parâmetros: na posição subjetiva frente ao saber e no cronos, ou seja, no tempo subjetivo da relação com o saber. A subjetividade, para ele, não se expressaria “em termos de um sujeito psicológico possível e objetivo, mas sim em termos de posições em uma estrutura regida a partir do saber (desenhado para ser ensinado)” (BEHARES, 2005, p.13).

Ainda que em suas teorizações se perceba marcas estruturalistas e sociologizantes, Chevallard defende a impossibilidade de transparência e controle do processo educativo – ou seja, “algo” sempre “ali” acontece, ali nesse espaço educativo entre o “eu” e o “tu”.

Como escreveu Behares (2005), esse espaço fenomênico já estava prefigurado e se pôs como ponto principal de investigação da teoria do Acontecimento Didático.

Chegamos, então, a 2002, e daqui partimos para articular nossa *teoria de acontecimento didático*, a outra linha de produtividade discursiva própria do campo de ensino, a da investigação do didático. *Nisso* estamos, como se pode dizer coloquialmente, e, pelo que parece, *nisso* estaremos no futuro. A razão dessa permanência (pertinência?), se vincula à relação entre perguntas e respostas que incluímos no título. [...]. (BEHARES, 2005, p.14, grifos do autor)⁵.

Por que acontecimento? Para começar, pela tentativa de desnudar os sentidos que se inscrevem nas estruturas discursivas e que se atualizam em situações educativas presentes – atualização preenche de memórias e de esquecimentos do estudante e do professor. Memórias

⁵ Isso – al *ES*; esp. *Ello*; fr, *ça*; ing. *Id*. “Termo introduzido por Georg Groddeck em 1923 e conceituado por Sigmund Freud no mesmo ano, a partir do pronome alemão neutro da terceira pessoa do singular (*Es*), para designar uma das três instâncias da segunda tópica freudiana, ao lado do eu e do supereu. O *isso* é concebido como um conjunto de conteúdos de natureza pulsional e de ordem inconsciente” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 399). Trata-se, pois, de um jogo de palavras do autor do texto, que faz remessa à função criadora da pulsão na urdidura da nova teoria – a do Acontecimento Didático. Nota minha.

e esquecimentos que, sabemos, são efeitos pulsionais e, portanto, não são visíveis e/ou acessíveis, mas que, todavia, são partes do acontecimento singular que é o ato de ensino.

Percorrendo as trilhas de Milner (1996), talvez possa afirmar que o acontecimento se conecta com a estrutura não para mantê-la fixa, mas para impedir que se enclausure e se eternize – o acontecimento fratura a estrutura para evitar sua imutabilidade.

Quando localizo nos atos de língua(gem) dos sujeitos – educandos e educadores – a instauração de acontecimentos da ordem do não calculável, não posso, em decorrência, pensar como funções fixas e imutáveis as posições de “aprendiz” e de “mestre”, dado que a língua instaura um jogo movido pela busca de uma falta, por ambas posições, jamais preenchida. Em conseqüência,

o saber não é um saber-coisa, representado em um conhecimento “acabado”, senão é o saber em falta. A causa dessa falta de saber é a emergência do real que perfura a estrutura e, como efeito, produz uma falta de saber no sujeito, produz um desejo de saber no sujeito. (BORDOLI, 2005, p. 23).

Assumir a teoria do Acontecimento Didático, que se opõe à lógica das formações discursivas anteriores, demanda a assunção de uma teoria de língua(gem) que possa fazer do desejo - e da busca incessante do preenchimento de uma falta de saber - o esteio de sua edificação. Encontramos na teoria psicanalítica de base lacaniana este arrimo.

O movimento de retorno a Freud, empreendido por Jacques Lacan, instaura a referência ao sujeito para resgatar a ética de uma singularidade não passível de ser definida, já que é da ordem do desconhecido para o próprio sujeito. Assim sendo, a psicanálise se põe na contramarcha da lógica social homogeneizadora.

Nessa perspectiva, há sempre uma verdade, não sabida, na demanda do sujeito ao analista, aos pais, aos professores, aos intérpretes de língua de sinais, enfim, aos outros. Essa demanda, vale enfatizar, é da ordem do desejo e, logo, de uma falta não preenchida – espécie de lugar vazio a partir do qual a cadeia de significantes se coloca em permanente jogo de deslocamento e deslizamento.

A questão é que, se para o sujeito, o desejo marca uma ausência geradora de angústia, pela incompletude mesma que o determina, para o analista, seu desejo é um mistério - como também o é para o professor ou para o intérprete educacional de Libras.

Não por acaso, a relação do sujeito com a linguagem, desde Freud, passa a estar vinculada à necessidade do suporte de uma escuta, do movimento de um jogo de deslocamentos de ser falado e falar, e da busca de compreensão “entre” lugares e funções – entre pessoas, educadores e seus educandos, intérpretes e seus interpretados. Espaço de diálogo que, como uma ponte, toca duas margens sem ser uma delas.

[...] Falamos então do **poder da linguagem** – poder de transformar um indivíduo em sujeito; poder de constituir uma cultura, criando os contextos em que podemos nos contar; poder de transformar uma simples alternância num jogo de oposições significativas. (VERAS, 1998, p. 25, grifo da autora).

A psicanalista Fernández (2006⁶), ao discutir o processo de identificação do sujeito com o outro, destaca a relevância do estágio do espelho. “Espelho”, segundo ela, entendido como metáfora de uma posição na qual o sujeito se identifica como “eu”. O estágio do espelho mostra que o “eu” é produto de conhecimento, lugar onde o sujeito se rende a si mesmo por um golpe de olhar o outro como parte de si, como sendo si mesmo. Daí porque sem o outro e a sua palavra, não há um “eu”.

A partir das contribuições dos autores anteriormente mencionados, é possível afirmar que saber uma língua, ou atualizá-la em atos de língua(gem), não pode ser entendido como uma relação de maestria de um sujeito que, ao dominá-la, a utiliza - instrumental e pragmaticamente - para atender a determinados fins: como o de promover o acesso ao conhecimento pelo surdo, no caso do intérprete educacional; como instrumento para a aquisição de saberes (escolares, cotidianos, religiosos etc) ou para se fazer parte de uma outra comunidade lingüística que não a sua.

Para a psicanálise, saber a língua é estar em sua deriva, atravessado por ela, falado por ela, em uma posição de ilusório controle (LEMOS, 2002).

Nenhum processo educativo ocorre à margem da língua, mas sua presença não garante, por si só, o processo educativo, pois ele é efeito da relação transferencial entre as duas funções comprometidas: o educando e o mestre.

⁶ Comunicação pessoal de Ana Maria Fernández durante aula ministrada por ela no *Instituto Superior de Educación Física* (UdelaR), em agosto de 2006, como parte das atividades didáticas da equipe que integra a linha *Estúdio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad*.

O ATO INTERPRETATIVO

A partir da mesma concepção de língua(gem) creio poder me aproveitar, nesse momento, e rapidamente, das idéias de Derrida (2002), desenvolvidas por ele em Torres de Babel. Nesse livro, o autor defende a importância da tradução na inoculação de sobrevivência à obra original, ao mesmo tempo em que enfatiza a impossibilidade de fidelidade tradutória: pois que o jogo da tradução põe em movimento no sujeito duas línguas, suas historicidades e o não dito que também está escrito na obra que traduz e na obra de sua própria vida. Portanto, há algo que sempre excede ao ato tradutório; há uma falta, que produz o desejo sôfrego da busca de transparência com o original, atualizada nos empenhos sem fim de tradução de uma mesma obra, em uma mesma língua, várias vezes, por distintos tradutores. Caso, por exemplo, das Obras Completas de Freud.

No ato tradutório, o tradutor está na obra em cada página, entrega-se a ela, como um amante se entrega à amada. Portanto, há uma erótica que dá vida ao trabalho do tradutor. Recorto, neste momento, uma passagem do texto de Derrida:

Acompanhemos esse movimento de amor, o gosto desse amante (*liebend*) que trabalha na tradução. Ele não reproduz, não restitui, não representa; no essencial ele não *devolve* o sentido do original, a não ser nesse ponto de contato ou de carícia, o infinitamente pequeno do sentido. Ele estende o corpo das línguas, ele coloca a língua em expansão simbólica; e simbólica aqui quer dizer que, quanto pouco de restituição haja a cumprir, o maior, o novo conjunto mais vasto deve ainda *restituir* alguma coisa. Não é talvez um todo, mas é um conjunto cuja abertura não deve contradizer a unidade. (DERRIDA, 2002, p.49, grifos do autor).

Abertura e unidade formam um todo sempre incompleto - “e essa abertura abre a unidade, torna-a possível e proíbe-lhe a totalidade” (DERRIDA, 2002, p.49).

SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS COMO PARTE DO ACONTECIMENTO DIDÁTICO DO SUJEITO NA ESCOLA

O trabalho do tradutor, entendido como ato amoroso e de entrega à obra, apresenta – na figura do intérprete educacional de Libras – uma face pouco visível em relação a outras situações tradutórias: torna crucial a relação pessoal, em jogos de acontecimentos que convocam os sujeitos – estudante e intérprete – ao preenchimento de uma falta em ambos. Falta que mobiliza o desejo de transmissão de conhecimento pelo intérprete ao estudante, ou antes, que o mobiliza a transmitir marcas simbólicas que, por sua vez, permitirão ao

sujeito surdo se inscrever também na deriva de outra língua e em outra cultura. Configuração que, a meu ver, impossibilita o intérprete de ser, em sala de aula, “apenas” o intérprete – ele é sempre mais que isso: ele é parte do acontecimento de ensino-aprendizagem em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto.

Em tal cena, interpõe-se, entre eles, um terceiro personagem - o professor: que não está na deriva da Libras e que, por isto, não pode estabelecer com o aluno surdo uma relação de ensino, tal como pensamos na teoria do Acontecimento Didático. Daí porque é tão problemática, e sempre o será, a relação estudante surdo, intérprete de Libras e professor em sala de aula. Há, nessa triangulação, a impossibilidade estrutural de resolução do dilema, a não ser pelo apagamento desse terceiro que, sim, passa a ser coadjuvante; ou mesmo, pode se tornar figura dispensável se o intérprete educacional dominar a disciplina (história, matemática, etc) que está sendo ministrada à classe. Nesse caso, o professor apenas orquestrará o programa, o cronograma do curso e o processo avaliatório – e, neste último ponto, um outro dilema ético se põe: como poderá avaliar o processo de aprendizagem do estudante surdo se, em relação a ele, teve, como educador, papel secundário?

Como defendi anteriormente, o ensino convoca, necessariamente, um “eu” e um “tu” em posições que se intercambiam; um “eu” e um “tu” que fazem ambos se movimentarem no atendimento de uma demanda que, se atendida em sua superfície, jamais preencherá a falta que a gerou – com isso, o intérprete torna-se, antes de tudo, o educador privilegiado do estudante surdo.

Tentar driblar essa situação, estabelecendo-se limites para a atuação do intérprete educacional na tentativa de fazer com que não se confunda com a figura do educador, é submeter-se a uma formação discursiva sobre ensino que o reduz ou ao currículo, ou ao método (técnicas) ou a intervenções de cunho cognitivista. Termina como uma afirmação provocativa e com uma hipótese.

A afirmação é a seguinte: tendo em vista o que assumi até agora, o intérprete educacional para surdos é uma ficção para que outra possa se dar no plano do discurso (e não da prática), a saber, a ficção da possibilidade de haver ensino inclusivo fora do jogo de

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza

Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

linguagem. Jogo sem o qual o processo identificatório com o conhecimento se torna impossível.

A hipótese: a formação do intérprete educacional demanda uma dupla formação, a saber, aquela própria da tradução (em geral, campo dos cursos de Linguística e Letras) e aquela que se inscreve no campo da Educação (Pedagogia e Licenciaturas); especialmente no caso do intérprete contratado para atuar no contexto escolar e convocado a participar do processo educativo de estudantes surdos, e em especial, daqueles matriculados nas séries iniciais de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>>. Acesso em 13 de jul., 2007.

BRASIL. **Lei N. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 13 de jul. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto N. 5296 de 2 de dezembro de 2004**. Brasília. República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em 13 jul. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 13 jul. 2006.

BEHARES, L. E. Didáctica moderna: más o menos preguntas, más ou menos respuestas?. In: _____; CORSARO, S. C. (Org.). **Enseñanza del saber: saber de la enseñanza**. Montevideo: Universidad de la República/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005.

BORDOLI, E. La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. In: BEHARES, L. E.; COLOMBO DE CORSARO, S. (Org.). **Enseñanza del saber: saber de la enseñanza**. Montevideo: Universidad de la República, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1998.

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza
Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, [1921]. v.18

LEMO, M. T. G. **A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MILNER, J-C. **A obra clara** – Lacan, a ciência, a filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ROUDINESCO, E. PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

TYLER, R. **Principios básicos del currículum**. Buenos Aires: Troquel, 1973.

VANESSA, R. O. M. Intérprete de língua de sinais e educação de surdos: reflexões neste/deste “entre” lugar – espaço de fronteiras. **Cadernos do 16 InPLA**, São Paulo, p.103, 2007.

VERAS, V. A criação do sujeito na textura dos gestos. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO, 1998, Rio de Janeiro. [**Anais...**]. Rio de Janeiro: INES, 1998.

REGINA MARIA DE SOUZA

Psicóloga e mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Representante da UNICAMP no Núcleo *Educación para la Integración* (AUGM), membro convidado do *GT Linguagem e Surdez* da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, responsável pelos Grupos de Estudos Surdos e o de Leituras de Freud, ambos vinculados ao Grupo de Estudos Diferenças e Subjetividades em Educação (DIS/FE).
Email: reginalaghi@uol.com.br

Aceito em: 21/06/2007
Publicado em: 23/07/2007