

**POSIÇÃO-MESTRE E FUNÇÃO-EDUCADOR: RELAÇÕES ATIVAS NO ATO DA INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CONTEXTO DE ENSINO**

*Alexandre Filordi de Carvalho – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);  
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)*

*Vanessa Regina Martins – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)*

**RESUMO**

O objetivo do artigo é o de problematizar a relação de mestria, na perspectiva da filosofia das diferenças, como constitutiva da ação pedagógica. Indica-se a possibilidade de existência de uma mestria ativa sob a qual o mestre emerge como resultante de um enlaçar-se com o discípulo em uma experiência franca e ética. A partir dessa concepção, entende-se a presença e o fazer de tradutores e intérpretes de língua de sinais em contexto de ensino como mestres. Como suas atuações se dão no espaço de sala de aula, a hipótese é a de que necessariamente ali se estabelecerá uma relação de mestria. Sustenta-se, assim, a busca pela transposição instrumental, que ainda é direcionada a atuação de intérpretes educacionais para uma relação ativa e de mestria. As questões trazidas são: 1) o que faz do TILSE (tradutor e intérprete de língua de sinais educacional) um MILSE (mestre intérprete de língua de sinais educacional)?; 2) será que a inclusão, de algum modo, contribui para a transgressão do ato tradutório estrito para um necessário processo de ensinagem, na busca pela sobrevivência, tanto do surdo quanto do intérprete?

**PALAVRAS-CHAVE**

Posição-mestre; Função-educador; Intérprete de língua de sinais educacional; Educação inclusiva.

**MASTER-POSITION AND EDUCATOR-FUNCTION: ACTIVES RELATIONS IN THE INTERPRETATION ACT OF BRAZILIAN SIGNS LANGUAGE IN CONTEXT OF TEACHING****ABSTRACT**

The aim of this article is to problematize the relation of mastery, in the perspective of the philosophy of the differences, as constitutive of pedagogic action. Indicates the possibility of existence of an active mastery under which the master emerges as the result of a entwine with the disciple in frank and ethics experiences. Since this concept, it understand the presence and the doing of the translators and interpreters of signs language in the context of teaching as masters. As their actions take place within the classroom, the hypothesis is that there is over there a relationship of mastery. As their actions take place within the classroom the hypothesis is that there is over there a relationship of mastery. It affirms as well the search for instrumental transposition, which is still directed to the activities of educational interpreters, to an active and mastery relationship. The questions raised are: 1) what makes TILSE (translator and interpreter of signs language on educational systems) one MILSE (master interpreter of signs language on educational systems)? Does the inclusion, in some way, contributes to the transgression of strict translational act for a necessary process teaching, in the pursuit of survival, both as an interpreter of the deaf?

**KEYWORDS**

Master-position; Educator-function; Interpreters of signs language on educational systems; Inclusive education.

## INTRODUÇÃO

[...] que a escrita já se tornara, e não cessa de assim firmar-se cada vez mais, um elemento do exercício de si (FOUCAULT, 2010, p. 320).

Fazer da escrita uma revisitação dos conceitos e das problemáticas que se enunciam como ponto de paragem e de movimentação do pensamento é tomar um texto por aberto e em constante construção no percurso de sua tessitura, bem como de uma dimensão que não se finda no seu término. É ao silenciar-se, na verdade, que o texto deve começar a falar. Isso porque nem os autores encerram suas angústias e inquietações com a finalização de um artigo, que seja, e mais, haverá possíveis leitores que proliferaram diferenças e ramificações a partir da leitura do que se deu por enunciado.

Na busca dessa extensão infinita de conversa-escrita, trazemos aqui alguns pontos e contrapontos da educação de surdos<sup>1</sup>. Para tanto, privilegiaremos o percurso dos espaços inclusivos com a presença de tradutores e intérpretes de língua de sinais educacionais (TILSE)<sup>2</sup> como lugar de paragem e de reflexão de algumas de nossas inquietações. Esse exercício é efeito de leituras e de experiências nossas na área da surdez, bem como na filosofia francesa das diferenças, notadamente a partir da inspiração dos pensamentos de Deleuze, Guattari e Foucault, que serão aqui convocados e imbricados com certos agenciamentos para dar consistência e forma ao texto.

A hipótese levantada como direcionamento que impulsiona o artigo é a de que toda experiência com o ensino, ou o ato locutório-gestual de ensinar algo a alguém, é perpassada por uma relação de mestria. No caso da atuação do intérprete educacional, o próprio gestual consagra-se à locução, sempre como uma ponte a conectar e a potencializar sentidos, de experiências de ensino cuja linguagem não apenas deve

---

<sup>1</sup> Os dois autores se colocaram na posição de inter-relacionar conceitos e saberes desenvolvidos em suas teses de doutoramento citadas no decorrer deste artigo. Um diálogo entre a filosofia e a área da educação de surdos. Aproveitamos para marcar o prazer de interlaçar nossos conhecimentos que versam áreas distintas, mas se conectam na perspectiva teórica da filosofia da diferença. O título escolhido é uma mescla da produção dos dois pesquisadores que aqui se fazem autores em conversa.

<sup>2</sup> Faremos uso das duas siglas TILSE – Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional e ILSE – intérprete de língua de sinais educacional. Não apontamos no texto a distinção, mas sabemos que mesmo em situação real o intérprete educacional é convocado também para fazer trabalhos de tradução, não no âmbito ao vivo, mas quando faz legendagem em vídeos de alunos surdos e quando traduz textos didáticos para a Libras por meio de vídeos. Porém, aqui usaremos as duas formas indistintamente para referir ao trabalho de interpretação em sala de aula.

desenhar o sentido próprio da possível relação entre signo e significado, mas também deve estar eivada de propriedade pedagógica. Somos forçados, por exemplo, a indagar: como um intérprete de língua de sinais educacional, sem um domínio minimamente consistente no campo da matemática pode, no caso de uma relação de ensino e de aprendizagem, não apenas traduzir signos em significados, mas efetivar a conexão significativa capaz de potencializar a eficiência de um aprendiz? Cogitamos que esse nível de problematização nos impele a pensar a atuação do intérprete educacional, forçosamente, no âmbito de uma relação pedagógica e com ela a necessidade de formação específica a esses profissionais que consolidam sua formação no teor da experiência prática. Nota-se, assim, que a referência linguística ou, ainda, o modelo condutor para a aprendizagem, presente ao surdo em situações de inclusão, é a do intérprete: é para o intérprete que o olhar do surdo se fixa para buscar conhecimento; é através (com) (d)ele que o percurso se faz, desfaz-se, refaz-se, ainda que saibamos da necessária parceria com o professor regente, sem negar haver nele especificidades de atuação.

Afirmar, portanto, a atuação pedagógica torna-se para nós importância central para argumentarmos em favor da necessidade de repensarmos a função do TILSE em uma tripla perspectiva inseparável. Primeira, a de que nas experiências de ensino a própria função de tradução convoca o exercício da mestria por parte do TILSE. Segunda, a de que o exercício da tradução não pode reduzir a potência do que se aprende a um mero gestual padronizado ou estanque. Em outras palavras, conceber o TILSE na função-educador<sup>3</sup> exigirá dele não apenas envolvimento pedagógico-didático na tradução, mas uma contaminação afecto-perceptorial de envolver-se com a condição do outro, a partir de sua necessidade de aprender. Isso porque a função-educador é vista como um posicionamento possível que ocorre no agenciamento de um com o outro, assim, nem todo mestre se colocará neste tipo, ativo, ou dessujeitante, de ação com o ensino do outro (CARVALHO, 2008; 2014; MARTINS, 2008; 2013). Até que ponto, neste caso, o TILSE pode falar daquilo que não sabe e pode ensinar aquilo que não

---

<sup>3</sup> Função-educador é um conceito desenvolvido por Carvalho (2008; 2014), o qual aponta a possibilidade de uma relação ativa de ensinagem na medida em que o professor se coloca na função daquele que educa. Portanto, subentende-se que nem todo professor exerce a função-educador. Na função-educador, as relações com o ensino e a aprendizagem estão para além do próprio movimento de ensino de conteúdo, mas na construção de um espaço que suscita vínculo, parceria, conexão com o outro e com seu percurso experimental e existencial. O educador em função se posiciona de modo específico quando está alocado neste lugar e para isso requer certas particularidades que podem ser adensadas na respectiva referência.

domina? Por isso mesmo, e por desafio, em uma terceira perspectiva, os empreendimentos de tradução para ser condizentes com a posição-mestre do TILSE desafiam não apenas a sua convenção tradutível cotidiana. Instiga-o, porém, a ser criador de signos de aprendizagens concretos: o mestre, assim, é aquele que irá superar os seus próprios limites em função do desafio de ensinar; o mestre, portanto, sempre cria.

Em todas essas dimensões indissociáveis também se encontra em jogo a ética interpretativa em contexto de ensino. Correlacionada à dimensão da mestria, o posicionamento ético do TILSE diz respeito aos esforços para superar o que denominamos de paradoxo gerado sobre a atuação do intérprete. Traduzir não é ensinar. Mas, à medida que o tradutor vê-se frente a frente com a tarefa de ensinar traduzindo e traduzir ensinando, ele, muito mais do que ensinar, ativa o efeito próprio da inclusão de possibilidades concretas circunscritas às experiências educativas. Dessa maneira, evitamos a dimensão quase ingênua de se pensar que traduzir já é incluir, o que não é verdadeiro, pois uma tradução pode muito bem cumprir o seu papel técnico, mas entrar em total deriva no sentido próprio de poder ensinar algo a alguém. Para ser efeito da inclusão, por suposto, todo ato de tradução vê-se instigado a fazer do sujeito tradutor, na própria resistência de fazer da sala de aula, não um espaço de aprendizagens homogêneas, mas de diferenças que, por sua vez, advêm da própria diferença de concepção das funções atinentes aos TILSE's.

Quando o TILSE posiciona-se estrategicamente nas adequações que agregam aprendizagens surdas, modificando a aula para fazer do ensino pensado para ouvintes, coloca-se como mestre intérprete de língua de sinais educacional (MILSE). Ao mesmo tempo, resiste ao próprio modelo inclusivo, que mais parece valorizar espaços iguais de aprendizagens também iguais, e pode, nisso, posicionar-se como mestre e ativar uma função-educador em um registro muito preciso: valorizar processos de singularização no outro e nos seus percursos, nos seus saberes diante da aprendizagem construída e partilhada.

Com tais questões inicialmente anunciadas, faremos o movimento de problematizar ou dialogar com a filosofia das diferenças, sobretudo para pensarmos a noção de mestria, a fim de anunciar a possibilidade de existência de uma relação ativa nas experiências de ensino por parte do TILSE. Em questão estará uma forma de

problematizar a mestria posicionada numa função: a de fazer-se educador concomitante à função de educar. Para pensar a mestria ativa, lançaremos mão do conceito desenvolvido por Carvalho (2008; 2014), nomeado por função-educador para, a partir dela, construir uma parceria com o que aqui se delineia por posição-mestre (MARTINS, 2013).

Nosso interesse nesta seara teórica é o de retomar o olhar para a atuação prática e cotidiana de intérpretes educacionais que, muitas vezes, se veem angustiados em sua prática sem saber quais os seus limites e as suas possibilidades como mestres, uma vez que os discursos sobre o “papel do intérprete” e a sua necessária distinção entre seu fazer e a do professor de sala de aula, nem sempre evidenciam esta interlocução com a função-mestre. Longe de nós afirmarmos que o professor regente não tenha uma atuação específica em sala de aula. O que não dá para negar, todavia, é que a função pedagógica que o TILSE ocupa diante do surdo é igualmente fundamental em sua formação. Por isso mesmo, posicionamo-nos no decorrer do artigo na direção que indica para a necessidade de revermos tanto a formação dos intérpretes educacionais quanto a flexibilização dos limites entre o que se firma ser o ofício de intérpretes e o ofício de professores, já que tais profissionais se conjugam dentro de uma parceria e precisam focar no aprendizado do aluno surdo, o que denota uma simbiose constante entre as funções de um e de outro. Seja como for, é o desafio real e concreto de olharmos para o cotidiano, vislumbrando formas de pensarmos nas ações posteriores, desde diante daquilo que nos é apresentado como saberes circulantes nas muitas escolas em que há presente sujeitos surdos, intérpretes, e convocando a língua de sinais como marca afirmativa da proliferação das diferenças. Portanto, retomamos o início desta escrita afirmando que este texto e a sua problematização não devem se findar nas linhas aqui anunciadas.

### **MESTRIA EM FOUCAULT: A FUNÇÃO-EDUCADOR COMO CONDUÇÃO ATIVA DE APRENDIZAGENS**

A questão da mestria advém do pensamento de Foucault, notadamente de seu curso *A hermenêutica do sujeito* (2010). Somam-se a tal empreendimento alguns interlocutores para nos auxiliar na análise do cuidado de si, bem como na relação mestre-discípulo. Noções, tais como a de aprender e a de intercessores (DELEUZE, 2010), destacam-se para pensarmos o aprender a partir do encontro com um problema-

intercessor que pode ser lançado no teor dos enunciados-signos apresentados pelo mestre. De todo modo, cabe retomar o conceito de “função” como sendo da ordem do que se faz de 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 os enlaces que um inscreve no outro, portanto, algo da ordem do acontecimento, que não se prevê de antemão, vivendo-se como incalculável. Acontecimentos que “se efetuam em nós, e esperam-no e nos aspiram” (DELEUZE, 1974, p. 151). Esses eventos que interferem em nossa dinâmica nos torna outros a partir deles, fazendo da vida um constante movimento, efeito dessas relações incorporais que nos encontros materializam-se, tornando-se parte da multiplicidade que nos compõe (DELEUZE, 1974). Portanto, a função-educador é, para nós, instrumento conceitual potente para fundamentar e direcionar nossas problematizações em torno da educação de surdos, e da educação de modo geral, numa perspectiva que visa não a condução do outro de modo formatado, como numa pastoral em que conduzem os sujeitos em séries, mas uma relação buscada na via da ética de si, na franqueza e na dessujeição – ainda que para isso se rompam verdades.

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, 2014, p. 145).

Trazendo a função-educador, temos como foco pensar na posição-mestre, ou seja, na relação de mestria ativa, particularizando na mestria que envolve intérpretes e surdos em situação inclusiva. A questão inicial que se coloca para nós diz respeito ao fato de que o mestre é uma fonte que emite diversas informações que podem fazer-se corpo (a materialidade do discurso) no corpo do aluno. Essa concepção de mestre relaciona-se com a ideia de “mestre ignorante” de Jaques Rancière (2007). Trata-se daquele que se ocupa demais com o momento presente, com a materialidade do vivido, e com os encontros que dali surgem, por saber da sua total ignorância quanto ao conteúdo denso que precisaria “explicar” ao aluno. Esse mestre faz estratégias, promove bons encontros, explica sem saber que explica. Ensina sem um método copiado (RANCIÈRE, 2007). Em paralelo a esta descrição do “mestre ignorante” e do aprender

pelos encontros em Deleuze (1974), Gallo (2012) faz uma menção sobre a literatura de Clarice Lispector, pensando a problemática do ensino e do aprender por signos, o pensamento movimentado por problemas, e que muito ajuda para a ocasião, tenta responder a uma afirmação de Lori (personagem da trama) para Ulisses (outro personagem usado aqui alegoricamente) que é a seguinte: “aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. Gallo (2012) questiona como pôde Lori aprender o que Ulisses sequer suspeitava? Aqui aparece a questão do aprender não como um aprender no qual o professor pensa ser o modelo correto. Naquilo que o educador ignora, o sujeito encontra prazer para prosseguir suas indagações (GALLO, 2012).

Essa relação da literatura com a obra *O mestre ignorante* é importante pelo seguinte: a explicação parece acontecer em meio ao caos, não sem um preparo do professor, mas sem a certeza do caminho correto que o aluno deva chegar – sem a certeza de qual lugar o aluno encontrará seu porto. Nesse sentido, o cotidiano é o que mobiliza inúmeras aventuras e múltiplos saberes. Lá no cotidiano está o teor do que seja o processo pedagógico e, por assim ser, o TILSE que está posto nesse cotidiano cria, quando se deixa afetar por ele, várias possibilidades em seu corpo: “[...] podemos tomar o cotidiano da escola como o conjunto das coisas e situações que acontecem na sala de aula e para além da sala, na instituição escolar” (GALLO, 2007, p. 21), e continua afirmando que tais acontecimentos, aqueles da sala de aula e os de seu entorno, no corredor, no pátio, fora dos muros da escola “são pedagógicos” (GALLO, 2007, p. 21).

Esse além-pedagógico é demarcado na fala de um dos intérpretes, sujeito entrevistado<sup>4</sup> e que trazemos para a discussão como alegoria do pensamento produzido sobre os acontecimentos cotidianos e a relação pedagógica, ou relação de mestria, estabelecida pelo intérprete educacional (MARTINS, 2013).

O intérprete educacional não pode cair na armadilha de ser um profissional que apenas adentra a sala de aula, faz seu trabalho e ao sair nada tem mais com aquele sujeito surdo. O intérprete educacional vai além da sala de aula, porque ele precisa ir a biblioteca e além dos muros da escola, porque este sujeito surdo precisa deste “outro” para construir sua gama de saberes e que a sala de aula, muitas vezes, apenas mostra o caminho, ele precisa de

<sup>4</sup> Esse *corpus* de entrevista se refere a dados coletado na tese de doutorado trazida nesta nota: MARTINS, V. R. O. Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

---

|                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| companhia para percorrê-lo. Ele precisa deixar-se afetar pelo outro e alguém precisa SER este outro (Intérprete Educacional, G.F.S., 47 anos) <sup>5</sup> . |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Interessante a afirmação da ILSE acima, pois anuncia a sala de aula não como espaço único de encontro com o aluno. Em sua narrativa, é possível perceber a marca e a importância da figura do professor ouvinte, sendo sujeito que se hibridiza e estabelece uma relação construtiva com o intérprete. Emerge, assim, um caminho trilhado pelo intérprete a partir da correlação com o professor de sala, ou seja, o professor domina o conteúdo, mas não consegue diretamente estabelecer uma relação com o surdo, caminhando, deste modo, no espaço do desconhecido, que será conectado pela própria aparição e atuação do TILSE. O professor sozinho não se encontra com o estudante e deixa de construir laços com o aluno surdo – seja pela falta de conhecimento da língua de sinais, seja pela sua não aproximação do aluno, ainda que usando o recurso que tenha. Envolto nessa problemática, o intérprete põe-se a fazer algo, o trabalho, a ação do mestre ignorante, que ignora o conteúdo, além de propor-se ser a companhia, lançar diversos signos até que um deles seja problemático para o aluno e o faça pensar por si. “Pensamos quando nos encontramos com um problema” (GALLO, 2012, p. 4). E o problema é produzido no encontro com signos e é o que potencializa o pensar não por representações, nem por cópia.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança o que se aprende (DELEUZE, 2010, p. 21).

No recorte da fala de G.F.S., “ele precisa deixar-se afetar pelo outro e alguém precisa ser este outro”, o outro mestre, o promotor do com, é a figura que falta e deve compor a cena escolar. Na sua falta, alguém ocupará este lugar – espera-se. Ainda no sentido do conceito mote, no que diz respeito ao cuidado de si, vale afirmar que se trata de um cuidado ao mobilizar uma relação ética do sujeito, por colocar em xeque a sua

---

<sup>5</sup> Fala de uma intérprete educacional trazida na pesquisa de doutoramento de MARTINS (2013) (coautora deste texto) para problematizar a atuação de TILSE e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Parte deste texto pode ser aprofundado na tese.



relação de verdade, aquilo que lhe é imposto como verdade incontestável, e reavaliar o modo como concebe as coisas, a sua vida no interior desse mundo e de seus inúmeros encontros. Com isso há que se pensar nas práticas necessárias para fazer valer, ou refazer sua relação corpo-saberes-verdades numa ética/estética que lhe traga sentido para a vida – para a sua existência. Aqui vale a singularidade de cada sujeito. O valor que cada um agrega a vida não é igual. E vale ressaltar que, nessa perspectiva, “o cuidado de si torna-se coextensivo a vida” (FOUCAULT, 2010, p. 79), sendo atividade que perpassa a vida inteira. O intérprete que se incomoda, coloca-se na deriva do caos e faz-se mestre de forma parresiasta ao colocar-se no risco das “denúncias”: pode ser e é muitas vezes marcado pela comunidade, que agrega outros intérpretes, como alguém que não teve ética profissional porque deixou de apenas traduzir para ensinar, não fazendo o seu papel como deveria, mas é ali que ele exerce uma ação dessujeitante ao encontrar-se com o outro surdo em suas singularidades, efeito do acontecimento que é a sala de aula.

### **INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: CRIAÇÃO E RESISTÊNCIA POR UM ENSINO COM MARCAS DA DIFERENÇA**

Recentemente foi colocado por uma universidade<sup>6</sup> particular no interior do estado de São Paulo, e isso se repete em tantos outros espaços de ensino, a necessidade de contratação de intérpretes de língua de sinais, com formação de nível superior, para atuar em aulas do curso de engenharia. Essa temática tem se reverberado em muitas universidades e o posicionamento da gestão quase sempre é o de afirmar que o domínio da língua de sinais é o suficiente para o cumprimento das funções pedagógicas e de ensino, voltadas para o surdo que busca a sua formação específica no nível superior.

Diríamos que a nossa proposta aqui vai na contramão dessa postura, aliás, pretende mesmo questioná-la e não aceitar o argumento de que a interpretação *per se* é suficiente na formação dos surdos. O que concorre, contudo, para reduzir o alcance da discussão, antes de mais nada, é o fato de existir uma instrumentalização do ato interpretativo. A ideia de que a complexidade dos signos pode ser instantaneamente

---

<sup>6</sup> Não nomearemos a instituição mencionada, pois é apenas um recorte para apontar o movimento que tem ocorrido em tantas outras instituições públicas e privadas em torno da contratação de intérpretes. Deste modo, fechar um nome, em uma instituição seria trazer uma marca a uma unidade quando nosso interesse é apenas de fazer uso desta situação como potência do pensar o problema levantado.

versada em significação capaz de abranger o interlocutor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é um equívoco de dupla ordem. Primeiro porque o intérprete tem o seu próprio limite de interpretação circunscrito, como argumentava Guattari (2011, p. 38), a um “fluxo de signos linguísticos sintagmáticos e paradigmáticos, adaptados às comunicações inter-humanas padronizadas”. Quer dizer, ao convocar uma forma interpretativa, o que está em jogo é um tipo determinado de repertório compatível com modos de competências que acenam para a posição particular do intérprete em interpretar. O problema é que as situações relativas ao ensino-aprendizagem, para serem condizentes com o que se pretende ensinar, demandam fluxos de signos que estão para além de um padrão qualquer. Em resumo: a necessidade do preparo de uma aula, por parte do TILSE, é da mesma ordem da demanda do professor regente. Neste caso, está em jogo a imediação da interpretação face à sua convocação de ser uma mediação.

Por decorrência, a instrumentalização também equivoca-se, pois, se não ignora por completo, ao menos opera uma certa minoração nos fluxos intersubjetivos presentes no ato de interpretar. Toda cadeia de expressão encontra, diante de si, um sujeito que nem sempre acolherá ou perceberá o que gostaríamos de chamar de pilotagem da significação. A singularidade de cada surdo demanda uma plasticidade dos signos que ultrapassam a imediação no ato da interpretação. Ora, como em toda língua, é um constante ir e vir que está em jogo quando se trata de entender algo para, em seguida, aprendê-lo. Toda aprendizagem coloca em jogo os fluxos subjetivos que carecem de mediação por parte dos sujeitos envolvidos no ensinar e no aprender. Isso não apenas demanda tempo, mas implode a ideia de que o instrumento imediato da interpretação de um signo, para ser dotado de significação, dá conta de conduzir a formação de outrem. Deleuze (2010, p. 34), ao aprofundar a relação dos signos no que tange *ao aprendizado*, assim argumenta:

Cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos. O que acontece no amor, acontece também na arte. É fácil compreender a razão: o signo é sem dúvida mais profundo que o objeto que o emite, mas ainda se liga a esse objeto, ainda está semi-encoberto. O sentido do signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta, mais se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas.

Essa passagem é fecunda e desvela muito bem como a pilotagem da significação pode facilmente entrar em deriva. A questão é que na interpretação instrumentalizada ignora-se a mencionada decepção de interpretação objetiva, claro está, porque envolve um sujeito que pode muito bem estar fazendo outro tipo, e em outro nível, de associações com os signos. Não é sem razão que, para Deleuze, o signo é sempre mais profundo que o objeto que o emite. Se pensarmos no intérprete, que também é um sujeito, mas no caso, um sujeito emissor de signos que serão interpretados, mas que, por sua vez, já foram interpretados pelo intérprete a partir de outros signos – o que o professor regente emitiu, por exemplo – vemos a trama se complexar. E não longe disso, já podemos, então, entender por que Deleuze insiste no fato de que o sentido do signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta. É neste lugar que afirmamos ser o intérprete educacional alguém que potencializa a diferença surda na sala de aula quando este exerce a função-educador e modifica o ensino que foi pensado para ser emitido para ouvintes, fazendo nele (no conteúdo) uma perversão para manter ou fazer “ouvir” a diferença de alunos que se fazem na experiência da não audição. Transgressão como resistência e criação da diferença.

Eis, assim, uma destruição das evidências. O TILSE depara-se com a sua interpretação do que ocorre na aula. Transforma isso em signo para comunicar, mas já padecendo de uma interpretação da interpretação. Há aqui uma filtragem com a qual o surdo se depara: uma fórmula de física, de matemática, um componente químico, uma história contada, etc. – como transpô-los para além do mero signo e ajuntá-los nos componentes das associações subjetivas? Entre o professor regente, o TILSE e o surdo, nenhuma lisura de significação será mais possível.

Michel Leiris, ao escrever acerca de suas experiências etnológicas na África, entre os anos de 1931 e 1932, apesar de tratar-se de um contexto bem distinto de nosso foco aqui, traz um exemplo que julgamos muito interessante nesse sentido da interpretação. Ao tentar aprender os mistérios da sociedade de máscaras no Sudão, parte em busca de um intérprete que pudesse ensiná-lo a aprender a “língua secreta” dos rituais de máscaras. Ao cabo de todo esforço e de todo empreendimento, Leiris vê-se frustrado com toda a sua tentativa, pelas seguintes razões: ele conseguia ler a língua secreta, mas não traduzi-la.

Anoto o texto, releio-o em voz alta com as entonações, e o velho, radiante, levanta-se, bate palmas e grita: “Pay! Pay!” (Muito bem! Muito bem!). Mas, no momento de traduzir, tudo se perde. A língua secreta é uma língua formular, feita de enigmas, de disparates, de trocadilhos, de fonemas em cascata, de símbolos que se interpenetram (LEIRIS, 2007, p. 175).

É possível que a interpretação instrumental padeça desse mesmo sintoma, qual seja: a crença de que ao interpretar um conteúdo ou um contexto educacional o intérprete está conseguindo traduzir para o surdo a situação, dotando-a de significado, quando é bem possível que tudo ainda continue como se fosse uma língua secreta, com seus fonemas em cascatas e símbolos que se interpenetram. Ora, em alguns casos a tradução se faz na medida em que o texto a ser traduzido ganha outras formas e é traído; transforma-se da língua de partida para língua de chegada. É nesse sentido que o tradutor se faz autor, recriador, e o intérprete não menos, interfere da mesma forma na aula, recria, faz-se presente na medida em que o conteúdo ganha vida em suas mãos.

Também podemos aprender com a exemplar experiência de Leiris, e até mesmo inspirarmo-nos nela para o debate aqui proposto, que nenhum exercício por parte do intérprete é isento de contaminação de como ele opera a sua pilotagem da significação. Ora, como é sabido, existem grupos que defendem a neutralidade do intérprete. Quase sempre, o argumento usual nessa direção é o de que é preciso um distanciamento deste profissional dentro do espaço de sala de aula, a fim de assegurar a objetividade do ato, na medida em que se mantém uma forte argumentação na fluência deste profissional em relação ao aspecto linguístico. Mas desconfiamos que a argumentação da fluência não passa de um fetiche onipotente que não condiz com a própria dimensão intersubjetiva interposta entre capacidade de interpretar e possibilidade de apreensão dos sentidos. Sendo a LIBRAS uma língua como outra qualquer, portanto, com o mesmo *status* de uma língua oral, podemos imaginar que nenhum falante fluente do português, nem por isso mesmo, seja capaz de explicar a outrem tudo o que ele é capaz de ouvir. Por toda língua, posto está, a escolha dos signos a encadearem sentido envolve escolha e, portanto, uma opção de corte, de excisões a separar e a anular qualquer neutralidade possível de quem interpreta o signo a ser traduzido ao surdo.

Mas, se essas questões derivam da situação descrita inicialmente acima, não podemos ignorar ainda que, para além da ampla problematização que o trabalho dos TILSE's arregimenta em torno das temáticas da interpretação e da interpretação instrumentalizada, um outro ponto importante emerge. Trata-se da precarização das

condições de trabalho oferecida aos intérpretes. Majoritariamente, deparamo-nos com a falta de espaço para a leitura, o estudo, e as trocas de experiências e de expectativas com educadores para melhorar o desempenho dos intérpretes na sua atuação. Parece-nos que as engrenagens da gestão educacional, uma vez que o mesmo pode ser dito para as demandas da educação infantil, da educação básica e do ensino superior, destinam pouco ou quase nenhum esforço para que a função do intérprete de língua de sinais educacional seja tratada no mesmo patamar de um educador. De uma vez por todas, o tempo de troca pedagógica com os professores, a necessidade prévia de comprometer-se com o planejamento da aula, como se não houvesse necessidade de um estudo prévio do conteúdo a ser trabalhado em aula, a ideia de que ao intérprete basta saber LIBRAS, enfim, tais aspectos remetem-nos, outra vez, para o problema da instrumentalização do ato como mera técnica de passagem de informação (MARTINS; SOUZA, 2011).

Vem ao encontro de todo esse contexto argumentativo a interessante postura de um tradutor de línguas orais sobre a interpretação. É importante destacar como vem à tona esse posicionamento contrário à atuação mecanizada de um sujeito que insiste em não enxergar as marcas de sua existência como parte da interpretação subjetiva, tornando-se, assim, ainda cioso daquela interpretação objetiva, tão bem criticada por Deleuze. Assim temos:

Não tenho mais aquela visão estanque do intérprete como mero reproduzidor de conteúdos, uma máquina sem emoção e personalidade, escondida dentro de uma cabine e separada do mundo por um painel de vidro (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 99).

Esse movimento, protagonizado entre os intérpretes das línguas orais, deve ganhar força no espaço de atuação e de profissionalização das línguas de sinais, passado a visão assistencialista que a área ainda carrega vinculada à noção de deficiência, fraturada pelos discursos antropológicos que tomam a surdez como diferença linguística. Essa relação “de neutralidade do intérprete” se dá exatamente na objetificação do sujeito através da instrumentalização marcada fortemente no discurso de que a fluência do intérprete o habilita a estar no espaço escolar, operando um apagamento das marcas pedagógicas, laços de aprendizagem que tais sujeitos, surdos e ouvintes, constroem ao longo de um processo de formação escolar. Martins & Souza (2011) problematizam tal instrumentalização como resultado de uma política de inclusão que tende a reparar a diferença fazendo do ser humano (o intérprete) uma

“tecnologia” substituta ao “aparelho de amplificação sonora” que passa o conteúdo ao aluno surdo: como se não houvesse necessidade de adequações culturais e linguísticas, como se fosse uma mera técnica e que “acabaria com o problema” da inclusão, apenas oferecendo um suporte, o intérprete. O fato é que ainda “[...] há uma visão estanque e instrumental de que a fala do professor é retida e pode ser automaticamente ‘passada’ ao aluno, quando houver necessidade” (MARTINS; SOUZA, 2011, p. 76).

Agenciado a este discurso, evidente que há um jogo de mercado, uma armadilha política interesseira que quer tratar a questão no âmbito dos custos e dos benefícios, mas sempre conforme aos cálculos dos lucros. Para essa seara, o que importa é poder anunciar o cumprimento da legislação (Decreto 5626/05), uma vez que nela, segundo o discurso da universidade acima citada, não há nenhuma restrição quanto à formação do profissional intérprete de língua de sinais educacional (TILSE). Por isso mesmo, resguarda-se nesse situacionismo, ainda sustentando que o documento legal a oficializar e a reconhecer a função do intérprete, de modo geral (Lei n. 12. 319/ 2010), não prevê nada além da própria função de interpretação e, ainda, aprova a contratação de profissionais apenas pela comprovação de conhecimento na/da língua de sinais. Sendo assim, não há impedimento para um profissional com nível médio atuar em contexto universitário, e nem há restrições sobre qual formação específica este profissional deve ter<sup>7</sup>.

Mas, como já indicamos na introdução do artigo, isto é muito pouco quando se trata de tomar o intérprete de língua de sinais educacional como alguém convocado na função-educador, a ponto de poder produzir na relação ensino-aprendizagem as suas posturas ativas no âmbito da mestria.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INÍCIO-FIM DE UMA CONVERSA SOBRE TRADUÇÕES DE MESTRES E MESTRES TRADUTORES DE SI**

É exatamente neste lugar, e deste espaço tenso que marcamos alguns posicionamentos, e traçamos, em todo o artigo, uma conversa filosófica na direção da relação de mestria e no posicionamento ativo marcado entre educador e aluno no ato da

---

<sup>7</sup> Essa é uma postura que a categoria de intérpretes tanto generalista, quando educacionais, deve lançar mão, uma vez que temos profissionais bacharéis formados pelo Letras Libras aptos para o trabalho na interpretação, embora a discussão posta é a necessidade de repensar a formação marcando as especificidades que há no fazer-se intérprete em contexto de ensino.

criação e da aprendizagem. Nesta lógica, apostamos que a sala de aula é um espaço no qual a presença de um mestre é imprescindível, seja ele conduzido da forma que seus percursos e suas experiências o permitiram “ser” sujeito professor/mestre: ativo, impositivo<sup>8</sup>, construtor, entre outras possibilidades existenciais e relacionais. E, na educação de surdos, isso não muda, ao entrar no espaço de sala de aula, dado a questão da inclusão, o aluno surdo busca um condutor e se filia neste outro para construir, subverter, criar seus caminhos. Deste modo, destacamos a forte presença do vínculo, ou seja, a construção de uma “relação pedagógica” produzida pela própria composição oferecida pela lógica da inclusão: o fazer um a um entre intérprete e aluno surdo na marginalidade da aula posta. Dito de outro modo, há firmado um paradoxo na inclusão de surdos, e isso é fruto da própria lógica da inclusão, ou seja, algo que embarca da ação cotidiana do TILSE ao se fazer presente nesse espaço<sup>9</sup>:

É nesse espaço, como produto de outros espaços, que a inclusão se faz (im) possibilidade, se faz no paradoxo, não como é proposta, mas em outro lugar, com a participação (não instrumental) do ILSE no lugar de e junto ao professor ouvinte. Em conjunto, porque há a necessária construção do conhecimento com o professor, todavia, a relação transferencial, tema que gostaria de aprofundar, faz-se no amor e escuta que se enlaçam surdos e ILSE na sala de aula; nesse lugar de produções singulares e de escutas, tanto do surdo, quanto do ILSE, que ficam obscuros para os que não dominam a língua de sinais (professores ouvintes e alunos ouvintes) e que aparentemente estão postos no mesmo espaço. A inclusão aqui é outra. [...] Paradoxo da inclusão com intérprete educacional, lugar de ser e não ser, de fazer e se refazer para e no acontecimento interno a esta experiência contemporânea (MARTINS, 2008, p. 129).

---

<sup>8</sup> Trazemos alguns modos de relação que podem ser estabelecidas dependendo da forma como o professor estabelece sua parceria com o aluno. Há professores que impõem verdades e esperam que os alunos caminhem e aprendem pelos modelos que são por ele impostos. São modos de se fazer professor. Nesse artigo queremos apresentar uma das possibilidades que pensamos ser mais ética: se fazer professor num processo ativo em que o sujeito marca seu espaço, mas não coloca o aluno na forma, ou seja, não nega as possibilidades de “andanças” do aluno para construir e criar o conhecimento. Educação sem consenso, educação que se faz na angústia da diferença que cada um traz no percurso de suas descobertas.

<sup>9</sup> Com isso, não negamos uma especificidade no conhecimento do professor que, evidentemente, é bem maior do que a do intérprete na disciplina em que ele se põe a ensinar. Alçamos a discussão na relação, no processo “amoroso” que se estabelece no cotidiano entre surdos e intérpretes educacionais. Que haverá sempre uma necessidade de aproximação do intérprete ao professor, isso é evidente, mas que o intérprete conhece o aluno que ele acompanha isso é inegável. Desta forma, destacamos a impossibilidade de atuação de intérpretes educacionais na educação infantil e no ensino fundamental I. Se há uma mescla na função do intérprete educacional em anos mais avançados, na educação infantil teríamos grandes problemas: 1) o aluno precisa de troca linguística entre pares para constituir uma língua que na maior parte dos casos ele ainda não domina; 2) o processo tradutório não confortável para alunos que estão em aquisição da língua de sinais; 3) o intérprete educacional neste caso não apenas teria uma relação pedagógica firmada, como em qualquer nível de ensino, mas teria que negar o tempo todo a proposta curricular dada em sala de aula, uma vez que a alfabetização é pautada, para alunos ouvintes, pela relação sonora, e isso ocorre também na educação infantil que é baseada em rimas e músicas.

Nossas preocupações, nesse artigo, somam-se a outras pesquisas já realizadas nessa área (LACERDA, 2006; 2007; 2009; 2010; THOMA, 2006; MARTINS, 2008; 2013; MARTINS; SOUZA, 2011) e, cada qual ao seu modo, busca avançar em tais questionamentos, não se fixando mais no “papel” do intérprete no espaço inclusivo, mas na reconfiguração da “função” que cada sujeito se permite estabelecer a partir de seu posicionamento com as verdades que o constitui. Novamente afirmamos o mestre, portanto, como aquele que revitaliza saberes e inquieta o outro. Do ponto de vista da genealogia, conforme entende Foucault (1979), como saberes que emergem de contextos políticos, permeados por uma historicidade e por forças, numa relação contínua entre saber-poder-verdade. Desta forma, na medida em que apresenta posições reafirmadas por práticas que emergem de saberes, de relações de poder, e algumas das possibilidades de inscrição do intérprete advindas do discurso assistencial, aos poucos buscando um lugar legal de cargo e visibilidade política.

É evidente, contudo, que a presença de TILSE só acontece na mudança discursiva da surdez enquanto diferença cultural e linguística; é deste lugar que o intérprete pode ser anunciado e, desde então, vem reconfigurando suas práticas na comunidade surda, mesmo que sua presença se torne invisibilizada, ainda mais quando se fala de salas de aula, nas quais muitos professores, bem como a equipe escolar, sequer tem noção da sua função exercida. Todos esses acontecimentos importam enquanto percurso para trilhar uma arguição da relação de mestria na função do **TILSE**, no fazer-se mestre (**MILSE**). A condução não será a mesma, mas a petição de um educador será lançada pelo aluno surdo. Será algo da ordem da sala de aula, ter a presença de mestres. E a língua é o elo primeiro de afetos, de trocas, de enlace. Apontamos uma citação que sintetiza bem aquilo que pensamos da posição mestre:

Tristeza das gerações sem ‘mestres’. Nossos mestres não são apenas os professores públicos, ainda que tenhamos grande necessidade de professores. No momento em que nos tornamos adultos, nossos mestres são aqueles que nos inquietam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar correspondentes à nossa Modernidade, isso é, às nossas dificuldades e aos nossos entusiasmos difusos (DELEUZE, 2006, p. 109).

O mestre, como aquele que inquieta, que nos chega, irrompe-nos, encontra-nos. Há certa angústia com a prática estabelecida por intérpretes na medida em que operam apagamentos dos saberes destes profissionais que atuam na emergência das políticas de



inclusão e buscam sobreviver neste espaço, muitas vezes hostil às demandas das diferenças, no caso, das diferenças de pessoas surdas. Percebemos, na visitação do cotidiano de muitas salas de aulas, a existência de uma relação de ensino e, com ela, muitas formas possíveis de mestria na escola. Portanto, uma educação elaborada pelas ações de educadores que se posicionam na função de educar com o outro, numa relação ética consigo mesmo, colocando o surdo no centro dos atos de tradução e de interpretação para o seu aprendizado. E, nesse ínterim, encontramos ferramentas para pensar a ação de TILSE, que pervertem o seu papel prescrito e, na verdade do encontro com o outro, colocam-se diante do acontecimento desse ensino surdo como constituintes também de singularidades. Não como objeto/instrumento de transposição de enunciados. É nessa mesma direção que se encontra a perspectiva de uma surdez como efeito de acontecimento visual, advindas do encontro com o outro e na produção das marcas surdas, tal como podemos ver na temática pelas práticas culturais e pela diferença (THOMA; LOPES, 2004; 2006; LOPES, 2007).

Eis, dessa maneira, toda uma série de questões. Elas pouco nos respondem, certamente. Mas deflagram em nós o movimento de incômodo e de reflexão acerca da educação no campo da surdez. Toda essa dimensão que nos inquieta, na verdade, é o que partilhamos. Persiste o desafio de pensarmos de maneira constante a presença de intérpretes educacionais e seus fazeres em sala de aula. E, com isso, avançamos na partilha desse desafio, sempre presentificado: o que o TILSE promove na aula do professor ouvinte; a relação surdo e intérprete para além da instrumentalização de sua função; a relação de mestria na posição ativa daquele que também se constitui e compromete-se na e com a formação do outro. Singularidades apresentadas; diferenças partilhadas; efeito de acontecimento anunciado em recortes de narrativas. Foram essas algumas das diferenças no campo da educação de surdos trazidas por nós: singularidades em partilha, a grande questão presente em toda escrita.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Brasília. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 09 maio 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Das Sujeições às Experiências de Si na Função-educador: uma leitura foucaultiana**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Função-educador**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

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

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

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

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Org.). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintho, 2007.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagem e currículo. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012. P. 1-10.

GUATTARI, Félix. **Lignes de Fuites: pour un autre monde de possibles**. La Tours d'Aigues: L'aube, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O Intérprete de Língua de Sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p. 1-84, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

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

LEIRIS, Michel. **A África Fantasma**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

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

MAGALHÃES JUNIOR, Ewandro. **Sua Majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 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 (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; SOUZA, Regina Maria de. Intérprete de língua de sinais educacional, para além de um instrumento: um rádio (inter) ativo? In: BEHARES, E. L. (Org.). **LSI: Lengua de Señas e interpretación**. Montevideo. N. 2, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. **A Invenção da Surdez II**: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

**ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO**

Professor no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pós-Doutor e Doutor em Educação pela UNICAMP.  
E-mail: [afilordi@gmail.com](mailto:afilordi@gmail.com)

**VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS**

Professora da Prefeitura Municipal de Campinas. Doutora em Educação pela UNICAMP. Proficiente em Libras/ PROLIBRAS/MEC.  
E-mail: [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com)