

O PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO SUPERIOR DE UM TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS COM DEFICIÊNCIA: AUTOBIOGRAFIA COMO UMA ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO

Vinícius Cardoso Sabino ¹ e Janaina Cabello ²

Resumo

Este estudo objetiva visibilizar e problematizar o percurso formativo de uma pessoa com deficiência durante sua graduação em um curso de Tradução e Interpretação Libras – Língua Portuguesa. Para tanto, são destacadas as experiências do primeiro autor durante seu percurso universitário de formação como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em um processo teórico-metodológico amparado pela pesquisa autobiográfica e pelo recurso metodológico narrativo das cenas. A análise interpretativa foi realizada à luz do referencial teórico dos estudos socioculturais da deficiência em articulação com a formação do intérprete de Libras, a partir de um breve levantamento bibliográfico da área. São tecidas algumas considerações a respeito das (im)possibilidades e dificuldades de formação de um intérprete de Libras com deficiência no contexto universitário, evidenciando a problemática da formação de tradutores e intérpretes de Libras (também) com deficiência.

Palavras-chave: Autobiografia; Tradutor e intérprete de Libras; Pessoa com deficiência.

THE TRAINING PATH IN UNIVERSITY EDUCATION OF A LIBRAS TRANSLATOR/INTERPRETER WITH DISABILITIES: AUTOBIOGRAPHY AS A RESEARCH APPROACH

Abstract

This study aims to make visible and problematize the formative path of a person with disabilities during their graduation in a course of Translation and Interpretation Libras - Portuguese Language. In order to do so, the experiences of the first author during his university career as a translator and interpreter of Brazilian Sign Language (Libras) are highlighted, in a theoretical-methodological process supported by autobiographical research and the narrative methodological resource of the scenes. The interpretative analysis was carried out in the light of the theoretical framework of sociocultural studies

¹Bacharel em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tradutor e intérprete de Libras.

²Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa (TILSP/UFSCar).



of disability in conjunction with the training of the Libras interpreter, based on a brief bibliographic survey of the area. Some considerations are made about the (im)possibilities and difficulties of training a Libras interpreter with disabilities in the university context, highlighting the problem of training translators and interpreters of Libras (also) with disabilities.

Keywords: Autobiography; Libras translator and interpreter; Disabled person.

1. Introdução

Desafios, dificuldades e um sentimento de certa “inadequação” ao longo do percurso universitário (vivenciados pelo primeiro autor) foram os disparadores iniciais que nos mobilizaram para a escrita deste texto, que apresenta resultados e considerações parciais de uma pesquisa mais ampla, na qual colocamos em diálogo a vivência do primeiro autor como pessoa com deficiência física³, suas experiências pessoais durante a formação acadêmica no bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo, e o campo teórico dos estudos socioculturais da deficiência.

Nesse sentido, algumas questões que se fizeram presentes ao longo de seu processo de graduação foram norteadoras para o delineamento do texto aqui apresentado, tais como: o que é ser um intérprete de língua brasileira de sinais (Libras) com deficiência física? Quais as possibilidades de atuação para um intérprete de Libras com mobilidade reduzida? Como seria possível garantir os conhecimentos teóricos e práticos para a formação na profissão, ao mesmo tempo, “adaptando” estratégias para atingir também as necessidades de pessoas com deficiência? É possível ser tradutor e intérprete de Libras mesmo tendo uma deficiência física?

Ao nos questionarmos a respeito, percebemos que, embora haja legislação relativamente recente que abarque a formação universitária de pessoas com deficiência – como, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no que diz respeito à formação específica como tradutor e intérprete de Libras, o debate ainda é bastante incipiente (BRASIL, 2015).

Historicamente, ao retomarmos como as pessoas com deficiência foram sendo mais ou menos aceitas socialmente, percebemos que o conceito de “deficiência” tem passado por diferentes definições, sendo que as primeiras ações de acolhimento das pessoas então consideradas “anormais” surgem em um cenário assistencialista/religioso quando, por exemplo, no século XIX foram criadas leis de igualdade (principalmente na área educacional), com o objetivo de oferecer educação básica e religiosa gratuita e de qualidade para todos, incluindo pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004). Ainda de acordo com Jannuzzi (2004), no Brasil há registros de estudos e escolas para pessoas com deficiência datados desde aproximadamente 1892.

³ Trata-se da Amiotrofia Espinhal do tipo três, que é uma patologia neurológica e degenerativa e que se originou, nesse caso, como consequência de uma mutação genética. Para saber mais a respeito da patologia e consequências do diagnóstico, consultar Baioni e Ambiel (2010).

Já no século XX, temos o início de apoio a instituições filantrópicas no intuito de auxiliar pessoas com deficiência (então ainda chamadas de “deficientes⁴”) e é nesse momento histórico, por exemplo, que surge em 1954 a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), quando ainda “a maior parte das instituições possuía caráter filantrópico, oferecendo cuidados básicos como higiene, abrigo e alimentação para as pessoas com deficiência, e dependiam de recursos financeiros do poder público e de doações da comunidade” (PAULA, 2013, *apud* AMORIM; RAFANTE; CAIADO, 2019, p. 8).

Nesse sentido, Guarino (2010) afirma que, nas décadas de 1960 e 1970, não havia preocupação com a luta pelos direitos das pessoas com deficiências, pois a atuação se dava em função da caridade. Foi somente na década de 1980 – mais especificamente em 1981, considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), que houve um engajamento das pessoas com essa luta, uma vez que pela primeira vez no país houve uma articulação de diferentes entidades de pessoas com deficiência com a finalidade de criar uma Federação Nacional (AMORIM; RAFANTE; CAIADO, 2019).

Apenas nos anos de 1980 – mais especificamente no ano de 1989 – é instituída no país a Lei nº 7853/89 (BRASIL, 1989), que define a pessoa com deficiência como aquela que tem “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, provocando incapacidade para desempenhar atividades” (BRASIL, 1989). Mais recentemente, o movimento das pessoas com deficiência passou a ganhar novos contornos, com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994) ainda nos anos de 1990 e, no país, a partir principalmente da redemocratização e da criação da Constituição Federal de 1988 (BRITO, 2016; SILVEIRA, SILVA; MAFRA, 2019).

Ainda nesse movimento, as pautas relacionadas à surdez e a própria língua de sinais também foram se deslocando, a partir das percepções sobre as pessoas surdas, que começaram a reivindicar o direito ao reconhecimento da surdez como uma condição de diferença linguística - implicando, portanto, na reivindicação do reconhecimento de culturas e identidades surdas (PERLIN, 1998), mas não necessariamente “deficientes”. Nessa direção, a língua brasileira de sinais (Libras) passou a ser reivindicada como uma das línguas faladas no país, impulsionando o campo da surdez em direção à organização de movimentos sociais, que passaram a reivindicar o reconhecimento da surdez como uma diferença socioantropológica (SKLIAR, 1998) – o que, consequentemente, deu abertura e visibilidade também para a atuação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras.

⁴Até a década de 1980, a sociedade utilizava termos como “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado”, “inválido” para se referir às pessoas com deficiência. O termo “deficiente” passou a ser utilizado por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU, apenas a partir de 1981. Em meados dos anos 1980, entraram em uso as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, que permanece até hoje. Informações disponíveis em <https://www.selursocial.org.br/porque.html> Acesso em: 08 maio 2021.

Nesse bojo, a profissão de Tradutor(a) e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) - regulamentada pela Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010),

[...] vai adquirindo contornos a partir de um conjunto de circunstâncias históricas que envolvem, por exemplo, as lutas das comunidades surdas brasileiras voltadas ao reconhecimento cultural e linguístico e/ou as estratégias utilizadas pelos tradutores e intérpretes para ter reconhecido e valorizado o seu trabalho (GOULART; BONIN, 2021, p. 2).

Nesse ensejo, Goulart e Bonin (2021) discutem que a formação profissional no campo da tradução e interpretação é recente e pode ainda ser atravessada por aspectos assistenciais/caritativos, que recuperam a concepção inicial do trabalho do intérprete de Libras como de cunho religioso e sua atuação relacionada mais a uma "missão" do que a um processo formativo e profissional – o que gera, ainda, a expectativa do voluntariado, embora "após a publicação do Decreto 5.626/05, a resposta inicial [tenha sido] implementar ações de certificação que permitissem profissionalizar o maior número de candidatos possível" (GOULART; BONIN, 2021, p. 11).

Ao cruzarmos esse cenário recente de formação e profissionalização dos intérpretes de Libras com o que afirma Lara (2013) a respeito de como o campo das deficiências como uma construção social e cultural ainda é pouco debatido sob uma perspectiva da antropologia – embora muitas discussões estejam sendo feitas, por exemplo, no campo da educação especial e/ou inclusiva (LARA, 2013) – percebemos o quanto as discussões que versam sobre o processo educacional das pessoas com deficiência no ensino superior e, mais especificamente, quando se trata da formação de pessoas com deficiências no campo da Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, o tema é ainda mais restrito e pouco abordado (SABINO, 2021).

Aqui, cumpre destacar que no que diz respeito à invisibilidade das pessoas com deficiência nas discussões que compreendem a deficiência por uma lente social e antropológica, como apontado por Lara (2013), tal apagamento ficou ainda mais evidente mais recentemente, com a crise sanitária pela qual passamos durante a pandemia de COVID-19 a partir de março de 2020 no país⁵.

Nesse sentido, o modo a sociedade vê (ou deixa de ver) as pessoas com deficiência, segundo Mello (2016), é fruto do capacitismo, definido pela autora como a discriminação e o preconceito social em relação às pessoas com alguma deficiência. Desse modo, do capacitismo se originaria de uma concepção anglo-saxônica da deficiência, por meio da qual se viam apenas corpos normais como capazes (MELLO, 2016).

No contraponto da invisibilidade das pessoas com deficiência, a autora também ressalta aspectos que se relacionam à "hipervisibilidade", marcada no

⁵ "Pandemia impactou de várias maneiras a inclusão das pessoas com deficiência", disponível em <https://feac.org.br/pandemia-impactou-de-varias-maneiras-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 25 jan. 2022.

capacitismo quando apenas a “deficiência” de uma pessoa (ou seja, suas limitações e incapacidades) são percebidas. Ou seja, a pessoa passa a ser compreendida por sua condição “deficiente” e, nesse sentido, por suas dificuldades quando comparada às pessoas sem deficiências, e todas as suas qualidades ou características potenciais ficam invisíveis, reduzindo a pessoa a ser apenas a sua “deficiência”, estereotipada e sem amplas possibilidades de profissionalização, estudos ou lazer (MELLO, 2016).

Conforme discutido por Campbell (2001, p. 42-62, *apud* Mello, 2016, p. 8), o capacitismo está para as pessoas deficientes assim como o racismo para os negros, o que evidencia a padronização social de corpos e determina o padrão ou, em outras palavras, o “normal”, seja ele corporal ou funcional, influenciando diretamente em uma hierarquização social onde somente pessoas “normais” são aceitas, são entendidas e vistas/visibilizadas. De acordo com Vendramin (2019), os debates acerca do capacitismo e sua influência nos processos de escolarização ou profissionalização das pessoas com deficiência só começaram a surgir no Brasil por volta da década de 1980, como citado, indicando a relativa recência das discussões (VENDRAMIN, 2019).

Assim, partindo dessas múltiplas concepções sobre a pessoa com deficiência, discutimos – a partir das considerações de Sabino (2021) – sobre alguns desdobramentos na/da formação de uma pessoa com deficiência no campo da Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, retomando inicialmente uma breve introdução sobre como o campo de formação de tradutores e intérpretes de Libras vem acontecendo no país, para em seguida, a partir de um relato (auto)biográfico, levantar questões de formação da pessoa com deficiência nesse cenário.

2. Considerações sobre a formação de tradutores e intérpretes de Libras – também com deficiências

Sabino (2021) afirma que, para falarmos sobre a formação de tradutores e intérpretes de Libras (TILS), inicialmente é preciso compreender que o profissional TILS tem sua formação, em nível acadêmico, ainda muito recente, como já citado. Mesmo que sempre presente entre surdos (seja em contextos religiosos, assistenciais ou nas associações), foi somente em 2010, pela Lei 12.319 (BRASIL, 2010), que a profissão foi regulamentada com direitos e deveres, como salientado anteriormente. Conforme Lacerda (2010), a figura do TILS só surge oficialmente no país a partir de 1990, principalmente com a criação de cursos de curta duração pela Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS).

Desse modo, percebe-se que os intérpretes anteriormente à profissionalização atuavam de acordo com a necessidade, sendo majoritariamente vindos de contextos religiosos ou por terem uma ou mais pessoas surdas na família – o que denota a prática como inicialmente diretamente implicada numa concepção caritativa e assistencialista. Com o reconhecimento da Libras no país em 2002 (BRASIL, 2002; 2005), foram sendo criadas avaliações para o reconhecimento profissional dessas atuações,

como por exemplo o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais, o Prolibras⁶, com a posterior criação dos cursos de Letras-Libras e bacharelados em nível superior (MARTINS, NASCIMENTO, 2015).

Ainda a respeito do cenário de formação de intérpretes de Libras, Laguna (2012) argumenta sobre a necessidade de investimentos públicos para assegurar sólidos processos de formação inicial e continuada para quem atua com tradução/interpretação em Libras, destacando que:

[...] algumas propostas voltadas a responder rapidamente à demanda de formação de profissionais vêm sendo implementadas, com formatos de curta duração e/ou em nível de pós-graduação, mas muitos destes processos formativos têm negligenciado aspectos teóricos, técnicos e práticos que envolvem a tradução e a interpretação e vêm certificando profissionais pela frequência e participação no próprio curso, o que prejudicaria o desempenho posterior destes profissionais certificados (LAGUNA, 2012, apud GOULART; BONIN, 2021, p. 12).

Todas essas mudanças e reconhecimento da Libras – que trazem mais visibilidade para a profissão e curiosidade das pessoas e por conta do mercado de trabalho (SANTOS, 2010) – fizeram com que os cursos de formação na área de tradução e interpretação comesçassem a receber muitas pessoas que não tinham fluência ou conhecimento da Libras, mas que gostariam de aprender e fazer parte da comunidade surda.

Contudo, como aponta Sabino (2021), ao pensarmos em profissionais TILS, dificilmente consideramos que eles mesmos possam ser pessoas com deficiência. O fato de que a entrada no mercado de trabalho é complexa e repleta de barreiras e dificuldades para as pessoas com deficiência (RODRIGUES, 2011), leva a parecer pouco provável que uma pessoa com deficiência tenha interesse em aprender Libras e fazer parte da comunidade surda atuando como tradutor e intérprete de Libras.

É partindo dessa hipótese que Sabino (2021), em um breve levantamento realizado em periódicos disponíveis em plataformas como o Scielo e Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave “intérprete de Libras com deficiência” indica em seu trabalho que não foram encontrados pesquisas ou discussões mais amplas que versem sobre a formação de profissionais com deficiência na área, sendo que os resultados encontrados apontam, majoritariamente, para “a atuação de intérpretes de Libras para a inclusão das pessoas surdas em diferentes contextos sociais” (SABINO, 2021, p. 27).

Desse modo, nos parece que a inclusão de pessoas com deficiência no campo profissional da tradução e interpretação Libras e Língua Portuguesa

⁶Criado pelo Ministério da Educação em 2007, o Prolibras foi um programa nacional que realizou exames para obtenção de dois tipos de certificados: “Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras” e “Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa”. A certificação do Prolibras pode ser considerada um título que prova a competência e proficiência para o ensino ou a interpretação e tradução da Libras. O último Prolibras foi realizado em 2015. Disponível em <https://www.libras.com.br/prolibras> Acesso em: 12 nov. 2021.

ainda é bem pouco discutida de forma mais ampla no contexto acadêmico. Portanto, diante desse rápido levantamento e não tendo encontrado nenhum trabalho sobre a formação de intérpretes de Libras com deficiência, nos questionamos a respeito de qual seria a formação mais adequada para pessoas com deficiência (como o autor deste texto), diante de suas necessidades e potencialidades ou, em outras palavras, diante de suas (im)possibilidades e do seu desejo de atuação profissional na área de tradução e interpretação em Libras.

Tais reflexões e a defesa da importância do debate sustentam-se por considerarmos que há um grande preconceito por parte das pessoas também no contexto de formação acadêmica, que revela novamente a instauração do capacitismo quando se trata de uma pessoa com deficiência atuando – ou se propondo a atuar – como intérprete de Libras.

Como já ressaltado, a interpretação é um direito da pessoa surda, regulamentada pela Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e pelo Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e a atuação do intérprete de Libras envolve a “capacidade de traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa” (FILIETAZ, 2008, p. 1). Tomando, portanto, que o ato de interpretar para uma língua sinalizada envolve aspectos relacionados diretamente ao corpo do intérprete, assumimos que é uma tarefa que exige bastante esforço do profissional, podendo ocasionar desgastes físicos e muitas vezes, desgastes psicológicos e adoecimento mental (GUARINELLO et. al., 2017).

Nesse sentido, Chaibue e Aguiar (2016) ressaltam essa dificuldade na interpretação não só devido aos desgastes musculares providos da velocidade da sinalização e das fadigas musculares geradas, mas também destaca como fator de dificuldade o pouco tempo para processar o enunciado e falta de apoio para a execução da tarefa. Desse modo, “se as dificuldades já são assim anunciadas para os intérpretes sem deficiências, qual seria a possibilidade de uma pessoa com mobilidade reduzida, ou seja, com uma *deficiência*, se tornar intérprete de Libras?” (SABINO, 2021, p. 29).

Tais questionamentos, presentes ao longo de todo o percurso acadêmico do autor do texto, são os pontos que norteiam as reflexões que apresentamos adiante, delineado a partir de um desenho metodológico que explicitamos a seguir.

3. Desenho metodológico e algumas análises

A escolha metodológica adotada neste trabalho é inspirada na autobiografia que, segundo Mariani *et. al.* (2011), é uma forma de narrar e também de compreender as experiências narradas. Ademais, conforme apontam Marques e Satriano (2017, p. 382), “a autobiografia pode contribuir para a formação profissional contínua e consciente, a investigação temática, a emergência e provocação temática e ao movimento de contracultura, ou seja,

de resistência à submissão e opressão do poder hegemônico”. Ainda nessa direção, concordamos com Cunha (2009) quando afirma que:

De fato, acreditamos que a pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação determinando a sua trajetória (JOSSO, 2004, *apud* CUNHA, 2009, p. 10).

Assim, através da descrição de uma cena vivida pelo autor, pretendemos evidenciar as barreiras enfrentadas desde sua infância e que se repetem em seu percurso acadêmico, sendo inevitável, portanto, que também o constituam como sujeito e nas formas de sobrevivência de seu corpo e de sua alma. Nesse sentido, a escolha metodológica pela narrativa autobiográfica vai ao encontro do que propõe Carneiro (2007), quando esta “tira o sujeito que narra do papel de mero informante e confere-lhe um lugar de produtor de sua história” (CARNEIRO, 2007, p. 51). Assim, compreendemos que essa perspectiva é bastante promissora para uma ruptura nos modelos de pesquisa com sujeitos considerados “deficientes”.

Ademais, por considerar que através do trabalho narrativo é possível “transformar as experiências em atos afirmativos e formativos, juntando os rastros de memórias e conectando-os aos de outras vidas (SIMÕES, 2021, p. 20), “damos vida ao trabalho” através de narrativas autobiográficas, fazendo então com que mais pessoas possam ver e compreender essa vivência no corpo de uma pessoa com deficiência dentro de uma universidade, observando que esse ambiente tão diverso e grande, que pode ser um local para todas as pessoas, também pode excluir, mesmo numa perspectiva de inclusão.

A esse respeito, Sawaia (2003) parte de uma compreensão sociocultural das deficiências, quando argumenta que é preciso considerar que o processo de inclusão sempre envolve, dialeticamente, a exclusão, chamando a atenção para processos que denominou de “inclusão perversa”. A autora definiu esse movimento inclusivo como “uma inclusão que provoca tristeza, humilhação e depressão, anulando a potência de ação e reforçando o sofrimento ético-político” (SAWAIA, 2003, p. 58) daquele que é incluído/excluído. Nesse ínterim, “o sofrimento ético-político, ao apontar as necessidades afetivas e emocionais dos excluídos, revela o lado perverso da inclusão que é o da exclusão integrativa, aquela que inclui para excluir, que acolhe as diferenças para administrá-las, que precisa da tristeza e da impotência para se reproduzir” (SAWAIA, 2003, p. 58).

Na organização das narrativas autobiográficas que apresentamos na constituição deste trabalho, portanto, também nos amparamos em Luz (2011), quando o autor apresenta o conceito de cenas como um dispositivo metodológico que se apresenta como uma

[...] ferramenta narrativa de cunho analítico, por escrito, breve, imagética e não ficcional composta por um autor, acontecimentos singulares em situação, personagens e interlocutores/leitores que quer acontecer enquanto narrativa forte e cujos objetivos subjacentes são produzir aparições, analisar situação pontual e politizar a esfera pública (LUZ, 2011, p. 82).

Desse modo, quando escolhemos articular os relatos autobiográficos ao dispositivo metodológico das cenas, o fazemos considerando que, através da narração desses episódios, é possível mobilizar “uma descrição textual aguda e evocadora de imagens mentais no interlocutor, alcançar uma narrativa forte que provoque algum despertar de consciência sobre as condições éticas dispostas em certa situação” (LUZ, 2011, p. 81).

O recorte que apresentaremos neste artigo, portanto, traz uma *cena* denominada por Sabino (2021) como “*O estágio remoto*”, que foi registrada pelo autor em diário de campo em simultaneidade à escrita do trabalho de conclusão de curso, como um recurso na direção de “historiar a si mesmo, como caminho para o conhecimento de si” (FERREIRA, 2015, p. 2). Logo que episódios de inclusão/exclusão considerados “marcantes” pelo autor (por seus impactos subjetivos e emocionais) eram vivenciados, foram imediatamente registrados de modo “livre”, o que permitia que os episódios vividos fossem rememorados e, portanto, reelaborados e resignificados, uma vez que o narrar-se produz reelaborações de si ao mesmo tempo em que proporciona “uma visão interior das pessoas”, porque as tratam como ‘testemunhas especializadas’ ou ‘peritas’ nos assuntos de suas próprias vidas” (CARNEIRO, 2007, p. 52).

Mostrando através desses fragmentos de história, os sentimentos, pessoas e locais que foram e são importantes nessa narrativa, pretendemos compreender (e fazer compreender) o percurso que foi sendo traçado para a formação de uma pessoa com deficiência física como intérprete de Libras.

3.1 Cena: “O dia da avaliação”

Era mais uma manhã comum de terça-feira, me levantei, me preparei para o dia de avaliação e posteriormente aula, entrei em meu carro e viajei para outra cidade, onde concluo a graduação. Nessa manhã ocorreria uma avaliação, era aproximadamente oito horas e chovia sem parar. O desespero me dominava, pois eu não conseguia sequer sair do veículo devido à chuva forte e minhas dificuldades para sair do carro, para andar na chuva devido ao meu deambular lento e sem equilíbrio, para andar no chão molhado com o risco de cair e não conseguir levantar por causa da minha condição de deficiência. Foi quando avistei a professora passar e ir sentido a sala de aula. Nesse momento me vi sem ação e sem saída.

Havia aproximadamente 15 minutos que a avaliação teria iniciado quando pensei em uma única chance de realizar a atividade

avaliativa. Pedi então para a pessoa que me acompanhava ir até a sala de aula onde acontecia a atividade e conversar com a professora. A professora despreparada para uma situação inusitada como essa, tomou por si a atitude de aplicar sim a avaliação, porém essa foi realizada dentro do veículo. Fiquei muito grato por ela ter compreendido minha impossibilidade de estar dentro de sala de aula, afinal, ela pode sim ver que fiz o possível para estar presente e fazer a prova. Mas algo nisso não era correto, afinal, a universidade por lei deveria estar apta para diversas situações com a acessibilidade correta, poderia sim haver o estacionamento coberto, uma passarela no espaço para que todos os alunos e alunas (não só com deficiências) pudessem atravessar em dias como esse sem maiores problemas ou mesmo sem riscos de se molhar, de ficar doente.

O meu questionamento também é sobre como essa professora se sentiu com essa situação completamente inusitada para ela. Sua ação foi empática, mas sim, gerou um grande desconforto. E quanto aos colegas de sala, fiquei pensando o quanto para eles aquela atitude foi complacente. Me pergunto: como todos se sentiram com o ocorrido? Se para mim foi uma experiência terrível, para todas as pessoas envolvidas será que foi diferente? Quais sentimentos passaram por todos (pois eu sei que foi errado eu fazer a avaliação dessa maneira e não me sinto bem com isso). Se realmente a universidade estivesse preparada para receber alunos com deficiência - já que atualmente abriu até mesmo cota para pessoas com deficiência - o mínimo que se espera é um preparo para isso, visto que essa pequena acessibilidade que poderia ter mudado o rumo dessa situação, que não seria boa apenas para pessoas com deficiência, e sim para todos os alunos, professores e demais pessoas que trabalham na universidade.

Se não houvesse alguns professores que pudessem entender a gravidade de minhas dificuldades em meu curso, a universidade por si já teria posto um fim em minha formação. São pequenas atitudes e ajudas que recebo diariamente que me fazem continuar e não desistir de me graduar e me tornar um profissional tradutor/intérprete de língua de sinais (SABINO, 2021, p. 33-34).

Na cena apresentada, era notável o descontentamento e o desconforto vivido pelo autor com a situação, pois foi uma situação que envolveu também a professora, que se mostrou uma pessoa extremamente compreensiva e solícita perante aos problemas. De acordo com Luz (2011, p. 47), “a compreensão da pessoa em determinada situação acaba sendo mais profunda do que sua apresentação fora dela”, o que de nosso ponto de vista explicita o quanto o posicionamento da professora foi importante.

Em contrapartida, a reação dos colegas de sala observada nos dias que se seguiram, sugeriu que, talvez, possam ter entendido o ocorrido como uma forma de “promoção” na disciplina, como se assim fosse possível ter vantagens sobre eles, como demonstra Luz (2011, p. 22), quando afirma que “mesmo

que o rosto da pessoa afetada mostre como se sente em certas situações, só se entende realmente quando nos colocamos na mesma situação imagética do outro". Nesse contexto, conforme Silva et. al. (2021, p. 671), "é importante a sensibilidade, a empatia e solidariedade nas aprendizagens no Ensino Superior, etapa formativa de maior maturidade e na qual se constroem aprendizagens que são levadas para a vida social e profissional".

Desse modo, segundo Santos (2018, p. 46), o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro provêm de inúmeras lutas, desafios e conquistas, que desencadearam o direito de acesso ao ensino superior pelas pessoas com deficiência, garantido por lei, sendo facultado ao indivíduo exercê-lo ou não (BRASIL, 2015). Nessa direção, o não cumprimento pelas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme Gomes et. al. (2021), é considerado uma forma de desigualdade e discriminação e medidas podem ser tomadas via Ministério Público (BRASIL, 2015).

Contudo, de acordo com Silva et. al (2021), embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2018 tenha considerado um aumento significativo no número de matrículas no ensino superior por parte dos estudantes com algum tipo de deficiência, "esse percentual ainda é baixo, colocando em questionamento a qualidade da educação básica para esse público, como também as condições de acesso" (DA ROSA; DOS SANTOS, 2020, *apud* SILVA et. al, 2021, p. 661).

Nessa direção e a partir da cena apresentada, entendemos que as lutas e reivindicações de pessoas com deficiência para acesso e permanência no ensino superior precisam continuar sendo feitas, pois como observado, mesmo com todas as conquistas para maior autonomia e garantias de direitos no dia a dia, uma formação acadêmica digna para as pessoas com deficiência ainda perpassa por inúmeras barreiras.

Sobre os processos de inclusão no ensino superior, cumpre ainda destacar a importância também da promoção da *acessibilidade atitudinal*, definida como a "forma como percebemos o outro de maneira a qualificá-lo como alguém que têm direitos de acesso, de escolhas acerca da sua formação e da percepção da interferência das nossas atitudes diárias no exercício da cidadania destas pessoas" (SILVA, et al. 2021, p. 677).

Nesse sentido, portanto, é imprescindível que, por parte das pessoas envolvidas no percurso de formação acadêmica de pessoas com deficiência, seja considerada a importância de:

Educar para percepção do outro que tem deficiência e ou locomoção e acesso condicionados de forma com que as nossas atitudes e ações diárias não interfiram nas escolhas e protagonismos destes indivíduos é necessário, principalmente no espacotempo no ensino superior que enfatiza a formação profissional, as relações de trabalho e do dia a dia que vamos desenvolver e a forma como percebemos e qualificamos os outros sujeitos (SILVA et. al, 2021, p. 674).

Em relação aos pensamentos e sentimentos das pessoas envolvidas na cena, consideramos a possível sensação de frustração da docente envolvida com essa situação inusitada, ressaltando a importância de questões sobre acessibilidade serem discutidas pela Instituição de Ensino Superior para a criação/fortalecimento de políticas para não apenas o acesso, mas também a permanência de alunos com deficiência nos cursos de graduação – inclusive no de bacharelado em Tradução e Interpretação Libras-Língua Portuguesa.

Assim, a partir do recorte do cotidiano de uma pessoa com deficiência em seu percurso de formação como tradutor e intérprete de Libras no ensino superior, portanto, buscamos revelar os dramas singulares dessas pessoas em suas trajetórias de inclusão no espaço universitário, evidenciando aspectos legais, arquitetônicos e atitudinais que envolvem o compromisso acadêmico para a formação universitária de pessoas com deficiência – aqui, especificamente no curso de graduação em tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa.

4. Discussão e (algumas) considerações finais

A cena que destacamos e discutimos ao longo deste texto apresenta uma situação de dificuldade enfrentada diariamente pelo autor do artigo, mas também por outras pessoas com deficiência. Os olhares recebidos da sociedade, as frases de desencorajamento – que são diversas ao longo da trajetória de vida dessas pessoas e que, paradoxalmente, podem contribuir para a formação e força de vida, uma vez que “mesmo sem intencionalidade consciente, enquanto existimos, narramos algo por meio de nossa corporeidade, de nossas ações, de nossas dificuldades, de nossos sonhos, de nossos sofreres, de nossas conquistas no mundo, de nossas escolhas e omissões” (LUZ, 2011, p. 63). Nesse sentido, consideramos de grande importância apresentar as reflexões postas em tela, que ilustram a trajetória de formação acadêmica de uma pessoa com deficiência no curso de tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa.

O recurso teórico-metodológico adotado para tanto foi o da narrativa autobiográfica, por considerarmos que o uso da narrativa serve tanto à investigação quanto à formação, simultaneamente (SOUZA, 2006). Nesse sentido, ao narrar as cenas vivenciadas em seu processo de formação profissional, é possível ao autor o questionamento e a conscientização, sendo que “esse ‘mergulho interior’ vai para além das lembranças e favorece a reflexão consciente e a elaboração de questões internas” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 382). Na relação entre o singular e o universal, as experiências vivenciadas como um tradutor e intérprete de Libras em formação puderam ser ressignificadas, em direção aos questionamentos a respeito da ética nas relações de inclusão/exclusão experienciadas, possibilitando, conseqüentemente, tensionar – a partir de suas experiências pessoais – a formação oferecida às pessoas com deficiência física que buscam a formação no campo da tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa, uma vez que “o trabalho com a narrativa favorece a tomada de consciência que possibilita

mudanças internas, rompimento com a alienação e fortalecimento da emergência do sujeito relacional” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 383).

Por fim, esperamos com esse trabalho dar mais visibilidade ao tema e incentivar outras pessoas com deficiência a buscarem o conhecimento e reivindicação por políticas educacionais que garantam seus direitos à formação acadêmica. De algum modo, também pretendemos “provocar” o campo de formação de tradutores e intérpretes de Libras na direção de fazer avançar a discussão sobre inclusão e acessibilidade quando os próprios tradutores e intérpretes de Libras, além de promoverem a inclusão das pessoas surdas, também precisam de condições específicas de acessibilidade (curricular e atitudinal, como discutido) para uma boa formação profissional e a execução, de forma digna, de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Joyce Fernanda Guinada de; RAFANTE, Heulália Caiado; CAIADO, Kátia Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista de Educação Especial**, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38129/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº. 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 12 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em 16 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 16 abr. 2021.

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, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm . Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.



BRITO, Fábio Bezerra de. O movimento surdo no Brasil: uma busca por direitos. **Journal of Research in Special Education Needs**, 16: 766-769. doi: 10.1111 / 1471-3802.12214, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12214>. Acesso em: 26 fev.2021.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social**: Uma discussão a partir da história de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007, 193 f (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHAIBUE, Karime; AGUIAR, Tiago. Dificuldades na interpretação de libras para português. **Revista virtual de cultura surda**, 2016. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20REVIS TA%2017%20Karime%20Chaibue.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

CUNHA, Renata Cristina. **A pesquisa narrativa**: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. GT 2. V Encontro de Pesquisa em Educação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2009.

FERREIRA, Daiane. **Estudo comparado de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto brasileiro**. 2015. 182 p. Dissertação de mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169308/341257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2021.

FILIETAZ, Marta Proença. Atuação do tradutor-intérprete de língua de sinais/língua portuguesa. I SIES: Trajetória do Estudante Surdo (encontro), 2008. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_03_01.pdf Acesso em: 14 jun. 2021.

GOMES, Elihab Pereira, MENDES, Jean Michel, ALMEIDA, José Rogécio de S., DUARTE, Heloisa Alencar, VIEIRA, Vanessa Rayane; FREIRE, Marco Aurélio M. Processos de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: Uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e11910816977-e11910816977, 2021.

GOULART, Daiana San Martins; BONIN, Iara Tatiana. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: uma perspectiva histórica da profissão. **Revista Educação Especial**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40378>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GUARINELLO, Ana Cristina. *et. al.* Qualidade de vida do profissional intérprete de língua de sinais. **Revista Distúrbios da Comunicação**, p. 462-469, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/30098>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GUARINO, Lizair. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 33-62, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 243 p. 2004. Disponível em: https://docuri.com/download/jannuzzi-a-educacao-do-deficiente-no-brasil-dos-primordios-ao-inicio-do-seculo-xxi_59c1d4d8f581710b2865e111_pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de língua Brasileira de sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487> Acesso em 10 dez.2021.

LAGUNA, Maria Cristina Viana. Concursos Públicos para Intérpretes de Libras no Estado do Rio Grande do Sul. III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. **Anais...**, Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_politicasdetraducao_laguna.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

LARA, Luiz Fernando. A gestão de pessoas e o desafio da inclusão das pessoas com deficiência: uma visão antropológica da deficiência. **Revista Capital Científico**, v. 11, n. 3, p. 121-142, 2013. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/1116>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade**. 2011. 342 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12092011-095017/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda; CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>. Acesso em 12 dez. 2021.



MARQUES, Valéria; SARTRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742> Acesso em 22 jan. 2022.

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. 2, p. 78-112, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78/30709>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 nov. 2020.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RODRIGUES, Leandro Cássio. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: um estudo de caso**. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SABINO, Vinícius Cardoso. **Percursos de inclusão/exclusão: relatos autobiográficos de uma pessoa com deficiência em formação como tradutor e intérprete de Libras**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa – Departamento de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos, 2021.

SANTOS, Silvana Aguiar. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. **Cadernos de Tradução**. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p145/14227> Acesso em: 05 jun. 2021.

SANTOS, Carlene da Penha. **Políticas inclusivas e a formação do Trabalhador Intérprete de Libras (TILS) atuante no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa, 203 p., 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14699/1/Arquivototal.pdf> Acesso em: 05 jun. 2021.

SAWAIA, Bader. **Fome de felicidade e liberdade**. In: Muitos Lugares para Aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo; CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef, 2003.

SILVA, Luanny Helena Miranda; TOPANOTTI, Mara Alice Barp.; ABREU, Maiara Caroline Soares.; JULIANI, Moacir.; NYARI, Nádia Ligianara. A acessibilidade atitudinal: as atitudes do Outro e a Inclusão Educacional no Ensino Superior. **Interação**, 2021. Disponível em <https://interacao.org/index.php/edicoes/article/download/185/137>. Acesso em 12 dez. 2021.

SILVEIRA, Aline Machado; SILVA, Henrique Borges; MAFRA, João da Silva. Educação inclusiva no Brasil. **Cadernos da Fucamp**. V. 18, n. 33. 2019. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1783>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SIMÕES, Ceane Andrade. Narradoras e narradores são poetas de si, compositoras e compositores de suas existências. In: REIS, Graça. et. al. (orgs). **Narrativas na/da pandemia**. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino. Salvador/ Bahia: **EDUNEB – EDIPUCRS**, 2006.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Revista Sofia**. Campinas, Unicamp, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/issue/view/112/showToc>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Recebido em: 28 de janeiro de 2022.
Aceito em: 06 de maio de 2022.
Publicado em: 27 de maio de 2022.