



NARRATIVAS PROFISSIONAIS DE UMA INTÉRPRETE DE LIBRAS: DESAFIOS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Isabeli Priscila Gomes Lima

Universidade Federal de Mato grosso do Sul câmpus Naviraí

Isabelipriscilagomeslima@gmail.com

Telma Romilda Duarte Vaz (Orientadora)

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

telma.vaz@ufms.br

RESUMO

O trabalho de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) é fundamental para promover a inclusão educacional e social de pessoas surdas. Este artigo analisa a experiência de uma intérprete de Libras, buscando compreender, por meio de sua narrativa, as complexidades e desafios dessa profissão, essencial para garantir a inclusão e a acessibilidade. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e narrativa (auto)biográfica, embasando-se nas reflexões teóricas de Walter Benjamin, Jorge Larrosa Bondía e Elizeu Clementino de Souza. Os resultados evidenciam a importância dos intérpretes de Libras como mediadores indispensáveis na comunicação entre surdos e ouvintes e na efetivação dos direitos de acessibilidade. A narrativa revela que a prática de interpretação transcende a tradução literal, sendo permeada por desafios éticos e emocionais que tornam o trabalho desses profissionais um processo de contínua autotransformação. Compreender as memórias e vivências dos intérpretes de Libras contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas formativas que valorizem e ampliem o papel desses profissionais, promovendo uma inclusão mais humanizada e efetiva para as pessoas surdas na sociedade.

Palavras-chaves: Profissionais Intérpretes de Libras; Língua Brasileira de Sinais; Pesquisa Narrativa(auto)Biográfica; Inclusão.

ABSTRACT

The work of Libras (Brazilian Sign Language) interpreters is essential for promoting the educational and social inclusion of deaf individuals. This article examines the experience of a Libras interpreter, seeking to understand, through her narrative, the complexities and challenges of this profession, which is vital for ensuring inclusion and accessibility. The research adopts a qualitative and narrative (auto)biographical approach, grounded in the theoretical reflections of Walter Benjamin, Jorge Larrosa Bondía, and Elizeu Clementino de Souza. The results highlight the importance of Libras interpreters as indispensable mediators in communication between deaf and hearing individuals and in upholding accessibility rights. The narrative reveals that the practice of interpretation goes beyond literal translation, encompassing ethical and emotional challenges that make the work of these professionals a process of continuous self-transformation. Understanding the memories and experiences of Libras interpreters contributes to the development of policies and training practices that value and expand the role of these professionals, fostering a more humanized and effective inclusion of deaf individuals in society.

Keywords: Libras Interpreters; Brazilian Sign Language; Narrative (Auto)Biographical Research; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra o grupo de estudos e pesquisas " BIOGRAF - Pesquisa Narrativa (Auto)Biográficas", sob a coordenação da professora Dr^a Telma Vaz, pautando-se no conceito de Passeggi et al (2018, p. 6): “A pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida”.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), de acordo com Pereira (2008), surge por meio da interação e do convívio entre pessoas surdas, sendo seu meio de comunicação e interação com a sociedade em que está inserida. Nesse sentido, a Língua de Sinais é considerada o meio pelo qual a pessoa Surda se relaciona com o mundo que a cerca, fator que se torna fundamental no seu reconhecimento como meio de comunicação e expressão através da modalidade gestual-visual, onde é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais e corporais.

A presença de profissionais intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) desempenha um papel fundamental na efetivação do direito à comunicação e expressão para pessoas surdas, promovendo assim a inclusão social desses indivíduos. A inclusão social refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas tenham acesso igualitário aos recursos e oportunidades, independentemente de suas habilidades ou características específicas.

No contexto da surdez, a comunicação é muitas vezes um desafio devido às barreiras linguísticas entre a Língua Portuguesa, predominantemente utilizada no Brasil, e a Libras, a língua natural da comunidade surda. A presença de intérpretes de Libras ajuda a superar essas barreiras, permitindo que pessoas surdas participem ativamente em diversas esferas da sociedade, como educação, trabalho, saúde e cultura. A ausência de intérpretes de Libras nas escolas é um problema significativo que afeta diretamente a inclusão e o acesso à educação de estudantes surdos.

A falta de intérpretes se traduz em uma série de desafios – barreiras significativas na comunicação entre professores e estudantes surdos, desigualdade de acesso à educação, dificuldades no acompanhamento do currículo, entre outros – tanto para os próprios estudantes surdos quanto para a promoção de uma educação inclusiva. Nesse sentido, é importante destacar que

[...] a falta de disponibilização do serviço de interpretação reforça, nas pessoas surdas, a segregação linguística à qual a sociedade majoritariamente ouvinte os submete constantemente. As pessoas surdas, muitas vezes, estão apenas fisicamente no evento se onde não lhes é disponibilizado o serviço de interpretação de língua e sinais (Pereira, 2008, p. 43).

A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino de libras, desde a educação básica, tem sido um grande desafio para pais que possuem filhos com surdez, visto que há poucas escolas bilíngues, isto é, escolas que disponibilizam da língua portuguesa e das libras.

O ensino de libras é uma disciplina obrigatória do currículo do ensino fundamental, instituído pela lei 3986/20, que inclui o ensino da língua Brasileira de sinais (libras), iniciativa importante e necessária já que 10 milhões de pessoas sofrem deficiência auditiva no Brasil. No entanto, a implantação dessa disciplina nos municípios tem sido algo complexo, já que demanda uma série de exigências, como profissionais capacitados, com formação adequada, investimento das prefeituras. De forma que a educação de pessoas surdas ainda é, em pleno século XXI, um desafio que carece de mais discussões e reflexões em suas diferentes facetas.

Diante deste contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar a narrativa de uma profissional intérprete de Libras com o intuito de nos aproximarmos um pouco mais dessa realidade. Para tanto, este estudo, de abordagem qualitativa, utiliza como método a pesquisa narrativa (auto)biográfica, conforme descrito por Passeggi (2018), que reconhece as fontes (auto)biográficas como objetos transversais de investigação nas Ciências Sociais e Humanas e na Educação, ampliando o conhecimento sobre formação pessoal e modos de resistência e pertencimento.

A pesquisa foi conduzida com uma intérprete de Libras, por meio de entrevista remota realizada via Google Meet. A análise da narrativa baseou-se nos estudos de Walter Benjamin, Jorge Larrosa Bondía e Elizeu Clementino de Souza, que abordam a experiência e a narrativa. Os resultados destacam a importância dos intérpretes de Libras no Brasil, reconhecendo-os como mediadores essenciais na comunicação entre surdos e ouvintes e na promoção da acessibilidade.

Esperamos contribuir para o debate e maiores reflexões sobre a relevância de profissionais de libras para o avanço da inclusão, respeito e valorização de pessoas surdas em nossa sociedade. Assim, destacamos a importância desta pesquisa, pois reflete sobre as memórias e desafios enfrentados por uma profissional intérprete de Libras no exercício de sua profissão.

2 BREVES APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE LIBRAS NA HISTÓRIA

A história da língua de sinais é marcada por um percurso repleto de avanços e retrocessos. Desde os primórdios da comunicação entre surdos até o reconhecimento oficial de Libras como uma língua no Brasil, essa trajetória reflete as tensões sociais e educacionais enfrentadas pela comunidade surda. A evolução da língua de sinais é um exemplo claro de como a sociedade pode oscilar entre a inclusão e a exclusão, com períodos de progresso seguidos por retrocessos significativos.

Perlin e Strobel (2006), lembram que o fato mais marcante na história da Educação de Surdos foi o Congresso de Milão ocorrido no ano de 1880, no qual, através de uma votação com maioria quase absoluta de professores ouvintes, ficou decidido que a Língua de Sinais seria abolida da Educação de Surdos, prevalecendo o uso da Língua Oral. Segundo as autoras, essa decisão teve um impacto arrasador na Educação dos Surdos, que foram proibidos de utilizarem sua Língua e tiveram que abandonar sua cultura por um período de aproximadamente cem anos.

No século XVIII, o monge espanhol Pedro Ponce de León estabeleceu uma das primeiras escolas para surdos, criando um alfabeto manual que serviu como base para o desenvolvimento das línguas de sinais na Europa. Posteriormente, e dentre os principais nomes dedicados a essa causa, destaca-se Charles-Michel de l'Épée, um clérigo e educador francês do século XVIII, desempenhou um papel fundamental na história da educação de surdos ao fundar a primeira escola para surdos em Paris, por volta de 1760, tornando-se referência na formação de professores Surdos e incentivo à fundação de muitas outras escolas em diversos países. Sua contribuição envolveu a criação de uma língua de sinais sistemática, que se tornou conhecida como a Língua de Sinais Francesa (LSF). Mais tarde ele aprimorou esse método ao introduzir uma linguagem mais estruturada que incorporava verbos e frases, contribuindo para a formação da Língua Francesa de Sinais (LFS) em 1755. Essa língua se espalhou rapidamente pela Europa e chegou aos Estados Unidos no início do século XIX, influenciando diretamente a formação da American Sign Language (ASL) e, conseqüentemente, a Libras no Brasil (Escola de Libras, 2024; Uníntse, 2024; Brasil Escola, 2024).

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) também um dos pioneiros na educação de surdos, com seu trabalho serviu de modelo para a fundação de muitas outras escolas para surdos em todo o mundo. Gallaudet foi um educador americano considerado um dos pioneiros na educação para surdos, especialmente nos Estados Unidos, onde deixou um legado significativo. Sua trajetória no campo começou em 1814, quando conheceu uma jovem surda chamada Alice Cogswell, filha de um médico em Hartford, Connecticut. A dificuldade que Alice enfrenta para se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor despertou em Gallaudet um forte desejo de encontrar uma maneira de ensiná-la e de proporcionar à comunidade surda uma educação acessível.

Gallaudet desenvolveu uma metodologia que combinava língua de sinais e técnicas de alfabetização em inglês, contribuindo para o desenvolvimento de um modelo de ensino bilíngue pioneiro. Seu trabalho influenciou a criação de muitas outras instituições educacionais para surdos, e seu nome permanece como um símbolo de inclusão e respeito. Em sua homenagem, a primeira universidade voltada exclusivamente para surdos, Gallaudet

University, foi fundada em Washington, D.C., em 1864, sendo hoje um centro de referência mundial para estudos e formação de surdos (Capovilla; Raphael, 2001).

Laurent Clerc (1785–1869) um educador surdo francês, amplamente reconhecido como um dos pioneiros da educação para surdos nos Estados Unidos. Clerc perdeu a audição ainda bebê e, posteriormente, ingressou no Instituto Nacional para Surdos de Paris, onde estudou com o renomado educador Charles-Michel de l'Épée. Com o passar dos anos, Clerc se tornou professor na mesma instituição, desenvolvendo suas habilidades e métodos pedagógicos em língua de sinais. Em 1816, ele foi convidado por Thomas Hopkins Gallaudet para ajudar a estabelecer a primeira escola para surdos nos Estados Unidos. Juntos, fundaram a American School for the Deaf em 1817, em Hartford, Connecticut. Clerc é conhecido por sua contribuição ao desenvolvimento de um sistema educacional bilíngue que integra a língua de sinais e o inglês escrito, além de sua influência duradoura na criação de muitas escolas e programas voltados para surdos nos EUA. Seu trabalho ajudou a consolidar o reconhecimento da língua de sinais como uma linguagem legítima e essencial para a inclusão e educação de surdos (Capovilla; Raphael, 2001).

No Brasil, uma das maiores contribuições para a educação de surdos e para o desenvolvimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) veio de Fernando Capovilla, psicólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP). Capovilla é amplamente reconhecido por seu trabalho extensivo na criação de materiais pedagógicos e científicos que promovem a inclusão linguística e educacional de pessoas surdas no Brasil. Capovilla coordenou a elaboração do "Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira" (Capovilla; Raphael, 2001), uma das obras mais completas sobre Libras, que se tornou uma referência para o ensino e a difusão da língua de sinais no país. Este dicionário contém 9.500 verbetes e é estruturado para descrever detalhadamente como cada sinal deve ser realizado, incluindo aspectos como configuração das mãos, ponto de articulação e expressões não manuais (Capovilla; Raphael, 2001).

Por fim, é importante destacar que os esforços refletem uma luta contínua pela visibilidade e pelos direitos da comunidade surda no Brasil. A evolução da Libras ao longo dos anos ilustra não apenas os desafios enfrentados por essa comunidade, mas também as conquistas significativas que foram alcançadas através do trabalho acadêmico e social. A promoção da Libras como uma linguagem legítima é essencial para garantir que as futuras gerações de surdos tenham acesso à educação de qualidade e à comunicação plena em sua própria língua.

Não é demais pontuar, conforme advertem Capovilla e Raphael (2001) que a história da educação de pessoas surdas no Brasil tem raízes na Grécia antiga, onde estas eram

desconsideradas como seres humanos devido à ausência de linguagem oral. Importante pontuar que em nosso país, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos foi fundado em 1857 por iniciativa de Dom Pedro II, sendo a primeira instituição dedicada à educação de pessoas surdas no país. Entretanto, o desenvolvimento da língua de sinais enfrentou um grande obstáculo em 1880, quando o Congresso de Milão decidiu banir o uso das línguas de sinais na educação de surdos em favor da oralidade.

Essa decisão resultou em um atraso de quase um século para o fortalecimento e difusão da comunicação gestual entre surdos. Somente após a Constituição de 1988 é que a inclusão escolar e os direitos das pessoas surdas ganharam um respaldo jurídico mais sólido no Brasil. Posteriormente, a Lei nº 10.436 de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, e o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamentou seu uso em ambientes educacionais e institucionais, se tornaram marcos fundamentais, promovendo a autonomia e o respeito à diversidade linguística da comunidade surda no país (Escola de Libras, 2024; Uníntese, 2024; Capovilla; Raphael, 2001).

A inclusão escolar para pessoas surdas, portanto, só começou a se concretizar após 1988, com a promulgação da Constituição brasileira. Leis fundamentais, como a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto 5626/2005, foram marcos importantes, assegurando o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a comunidade surda, promovendo autonomia e respeito às diferenças. Sobre essa questão Duboc (2004) lembra que ao abordar a escolarização de pessoas surdas, deve-se, em primeiro lugar, considerar que, por muitos anos, elas estiveram fora do convívio social ou, em alguns casos, com convivência limitada a ações de assistencialismo ou de filantropia; essas, na maioria das vezes, acompanhadas por uma visão clínica, que considera a surdez apenas do ponto de vista da deficiência.

De certa forma, ainda somos influenciados, conforme enfatiza Capovilla e Raphael (2001) por preceitos e preconceitos desde a antiguidade, quando pessoas surdas foram negligenciadas, discriminadas e consideradas incapazes, pois acreditava-se na que a linguagem falada era a única forma de linguagem possível. Os autores destacam que, já no século IV a.C., Aristóteles supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorresse por meio da audição e que, por isso, surdos teriam menos chances de aprender se comparados aos cegos.

Duboc enfatiza que apenas nos últimos cinquenta anos essa visão vem perdendo força devido a um maior desenvolvimento da ciência e ao crescimento de pensamentos mais democráticos, além de propostas de políticas, que deram abertura para outros olhares sobre o assunto. Por outro lado, Quadros (2004), chama a atenção para diversos problemas de ordem ética que podem surgir em função do modelo de intermediação que se constrói em sala de aula. Muitas vezes, o trabalho exercido pelo intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com

o papel do professor. Por muitas vezes, os próprios alunos surdos acabam direcionando questões ao intérprete sobre conteúdos escolares, resultando em diálogos e discussões em relação aos assuntos abordados em sala com o intérprete e não com o professor.

Apesar das conquistas recentes, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir que os direitos linguísticos dos surdos sejam plenamente respeitados e implementados em todas as esferas da sociedade. Vale ressaltar que a história da língua de sinais é um reflexo das complexidades sociais e culturais que envolvem a comunidade surda. A evolução da Libras demonstra como as lutas por reconhecimento e inclusão podem levar ao progresso, mesmo após longos períodos de retrocesso. Dessa forma, defendemos que a contínua valorização e promoção da Libras são essenciais para assegurar que as futuras gerações de surdos tenham acesso à educação e à comunicação plena em sua própria língua.

Contudo a história dos surdos é vasta e rica, marcada por uma longa luta por reconhecimento e direitos. Ao longo dos séculos, a luta pelos direitos dos surdos incluiu a busca por reconhecimento das línguas de sinais como línguas legítimas, acesso à educação e oportunidades de emprego, além de luta contra a discriminação e estigmatização. Segue abaixo uma visão linear dos períodos, avanços e retrocessos na história dos surdos.

Quadro 1 – Avanços e Retrocessos: formas de educação e comunicação de pessoas surdas

Período	Avanços	Retrocessos
Antiguidade: (cerca de 476 d.C.) Queda do Império Romano do Ocidente).	Registros de formas de educação e comunicação entre surdos;	Não há registros;
Idade Média: Aproximadamente do século V ao século XV (476 d.C. - 1453 d.C.).	Não há registros;	Marginalização e exclusão dos surdos e falta de acesso à educação;
Século XVIII: 1701 d.C. - 1800 d.C.	Estabelecimento de escolas para surdos na Europa e América do Norte; Na França escola pública;	Não há registros;
Século XIX: 1801 d.C. - 1900 d.C.	Crescimento do reconhecimento das línguas de sinais; movimento em direção à oralização, com o método oralista ganhando força;	Não há registro;
Século XX: 1901 d.C. - 2000 d.C.	Avanços na educação e direitos dos surdos; aumento do reconhecimento das línguas de sinais; criação de leis e políticas de inclusão Discriminação;	falta de acesso igualitário a oportunidades educacionais e de emprego;
Século XXI: 2001 d.C. - Atualmente.	Continuação do progresso em reconhecimento e inclusão; aumento da conscientização sobre diversidade linguística e cultural das comunidades surdas.	falta de acesso a serviços de interpretação e discriminação.

Fonte: Adaptado de Quadros (2003); Lacerda, (2014).

O quadro 1 evidencia a evolução histórica no que tange à educação e comunicação das pessoas surdas. Observa-se que, na Antiguidade, já havia registros de formas de comunicação entre surdos, embora o acesso à educação e o reconhecimento formal fossem inexistentes. Esse período, marcado pela falta de registros mais específicos, reflete uma época em que a inclusão ainda era um conceito distante, e as pessoas surdas estavam sujeitas ao isolamento social e à marginalização. A ausência de registros concretos indica que o conhecimento sobre a realidade das pessoas surdas era limitado, o que dificultava o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Na Idade Média, a situação se agrava, com uma maior marginalização e exclusão das pessoas surdas. A falta de registros de avanços para a comunidade surda durante esse período reforça a ideia de que as pessoas com deficiência eram frequentemente negligenciadas. A sociedade medieval, permeada por valores religiosos e pela ausência de políticas educacionais inclusivas, não oferecia espaço para o desenvolvimento de uma educação específica para surdos. Esse cenário, caracterizado pelo preconceito e pela exclusão, dificultou o acesso das pessoas surdas a direitos básicos, o que perpetuou estigmas que seriam desafiados somente séculos depois.

Com o surgimento das primeiras escolas para surdos no século XVIII, principalmente na Europa e na América do Norte, houve uma mudança significativa. Esse período marcou o início do reconhecimento institucional das necessidades educacionais dos surdos. Ainda que com limitações, como a predominância do método oralista no século XIX, que visava à integração dos surdos por meio da fala, esse avanço foi essencial para a construção de uma identidade surda. O método oralista, no entanto, também trouxe retrocessos, pois, ao priorizar a fala em detrimento das línguas de sinais, acabou silenciando a expressão cultural e linguística da comunidade surda.

A introdução da Libras no Brasil ocorreu em meados do século XIX, quando o imperador Dom Pedro II convidou o francês Ernest Huet para desenvolver métodos educacionais para surdos no país. Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES), que utilizou a LFS como base para ensinar os surdos brasileiros. No entanto, essa fase inicial foi marcada por desafios, pois a educação dos surdos era frequentemente vista através da lente do oralismo, que priorizava a comunicação verbal em detrimento dos sinais.

Um marco importante na história da língua de sinais foi o Congresso de Milão em 1880, que resultou na proibição do uso das línguas de sinais nas escolas em favor do método oral. Essa decisão teve um impacto devastador sobre a educação dos surdos em todo o mundo, incluindo o Brasil, onde muitos institutos adotaram essa abordagem restritiva. Durante décadas, a Libras foi marginalizada e considerada inferior às formas orais de comunicação.

Essa era de retrocesso durou até as décadas de 1980 e 1990, quando movimentos sociais começaram a reivindicar os direitos dos surdos e a valorização da língua de sinais.

Finalmente, após anos de luta pela legitimidade e reconhecimento da Libras, a Lei nº 10.436 foi promulgada em 2002, reconhecendo oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como uma língua natural e garantindo direitos à comunidade surda. O decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei, promovendo a inclusão da Libras nas instituições educacionais e na vida pública. Apesar das conquistas recentes, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir que os direitos linguísticos dos surdos sejam plenamente respeitados e implementados em todas as esferas da sociedade.

Nos séculos XX e XXI, observamos avanços importantes no campo da inclusão, com o reconhecimento das línguas de sinais, a criação de políticas de inclusão e o fortalecimento dos direitos das pessoas surdas. No entanto, apesar dos progressos, ainda há desafios, como a falta de acesso equitativo à educação, emprego e serviços de interpretação, além da persistência de preconceitos. O século XXI trouxe um aumento da conscientização sobre a diversidade cultural e linguística da comunidade surda, mas, para que esses avanços se concretizem em igualdade plena, é fundamental que as políticas inclusivas continuem a ser implementadas de forma mais abrangente e eficaz. Não podemos esquecer que a história da língua de sinais é um reflexo das complexidades sociais e culturais que envolvem a comunidade surda. A evolução da Libras demonstra como as lutas e resistências por reconhecimento e inclusão podem levar ao progresso, mesmo após longos períodos de retrocesso. A contínua valorização e promoção da Libras são essenciais para assegurar que as futuras gerações de surdos tenham acesso à educação e à comunicação plena em sua própria língua.

3. Percorso Metodológico – Caminhos da Pesquisa

Nesta seção apresentamos o método de pesquisa a partir da relevância da da pesquisa narrativa(auto)biográfica numa perspectiva agregadora com a abordagem qualitativa, bem como as técnicas procedimentais de seleção da entrevistada, coleta e de análise de dados e demais passos da pesquisa.

Na seção 4 apresentamos a narrativa da entrevistada (narradora), sua trajetória, os sentidos e experiências de uma profissional intérprete de Libras. Na sequência (seção 5), nos concentramos na análise da narrativa a partir de três estudiosos referências nos estudos sobre pesquisa narrativa: Walter Benjamin, Bondia Larrosa e Elizeu Clementino de Souza.

3.1 Pesquisa Narrativa(auto)biográfica Como Método e Técnica de Pesquisa

Nesta pesquisa adotamos a pesquisa narrativa (auto)biográfica como um método e como uma técnica de pesquisa numa abordagem qualitativa. Conforme nos explica Vaz (2018) a pesquisa narrativa(auto)biográfica atua como método que tem “a missão de conduzir a pesquisa a partir de um olhar crítico, sem a pretensão de estabelecer uma verdade absoluta, mas de propor uma reflexão que congrega críticas às narrativas eurocêntricas que defendem um modelo civilizatório universal”.

Vaz (2018) explica a relevância da abordagem qualitativa e da pesquisa narrativa como ferramentas para compreender fenômenos complexos do cotidiano de cada pessoa em seus diferentes papéis sociais. A autora enfatiza a riqueza da abordagem qualitativa por sua capacidade de captar a complexidade e a subjetividade das experiências humanas, algo que outros métodos mais estruturados não permitem com a mesma profundidade.

A pesquisa narrativa(auto)biográfica, segundo Vaz *et al* (2019), se diferencia ao oferecer espaços para que pessoas compartilhem suas histórias de maneira autêntica, sem se restringirem a responder perguntas pré-determinadas. Essa abertura proporciona um ambiente em que a subjetividade e a individualidade das pessoas entrevistadas se tornam centrais, possibilitando a expressão de suas próprias vivências. Vaz destaca que o interesse pelo uso das narrativas como método de pesquisa vem desde a Poética de Aristóteles, demonstrando o papel fundamental que a narrativa ocupa nas ciências sociais. A narrativa, além de método, é vista como uma forma discursiva que cruza fronteiras culturais, psicológicas e históricas.

Vaz (2018) ressalta que a obra "O Narrador" do filósofo Walter Benjamin, que traz uma reflexão fundamental sobre a arte de narrar e seu papel como transmissor de experiência e memória. Para a autora, em Benjamin, a narrativa é uma prática artesanal, enraizada na vida cotidiana, e o narrador incorpora sua própria experiência nas histórias contadas, como se estivesse "marcando" a narrativa com sua identidade pessoal. Segundo Vaz, em Benjamin, a verdadeira narrativa possui uma função prática e moral, pois envolve o compartilhamento de conselhos e ensinamentos, estabelecendo uma conexão de utilidade com o ouvinte ou leitor.

Ainda de acordo com Vaz (2018), Benjamin observa que, nas sociedades modernas e urbanas, as relações humanas têm se tornado cada vez mais superficiais, reduzindo o valor da experiência compartilhada. Essa mudança gera um empobrecimento na troca de experiências, pois a modernidade parece minimizar a importância do conselho e da narrativa artesanal. Para ele, a imaginação e a memória são componentes fundamentais da narrativa, tornando o ato de narrar uma reconstrução da experiência passada no presente, o que faz do narrador um parceiro na criação da memória coletiva. Assim, Vaz (2018) articula o valor da pesquisa

narrativa(auto)biográfica com a abordagem qualitativa como meios para enriquecer o conhecimento nas ciências sociais, proporcionando uma compreensão mais humana e profunda dos fenômenos estudados.

4. A NARRADORA: NARRATIVAS DE UMA INTÉRPRETE DE LIBRAS – SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

Sou professora na área da inclusão, tradutora e intérprete, e estudo Libras há 12 anos. Sou formada em Pedagogia, minha primeira licenciatura; a segunda licenciatura é em Educação Especial Inclusiva; e a terceira, em História. Hoje, sou aluna da UFGD, onde estudo Letras Libras. Também faço uma formação em Letras Libras EAD pela AFCE, pois sou uma pessoa curiosa e gostaria de fazer essa comparação. Tenho vontade de cursar um mestrado, então resolvi fazer as duas faculdades ao mesmo tempo para poder realizar essa comparação.

Sou pós-graduada na área de Tradução e Interpretação de Libras, no Ensino de Libras e Braille, e na Educação Especial Inclusiva. Sou apaixonada por Libras, especialmente pelos meus amigos surdos. Iniciei minha carreira por influência de uma amiga surda, que passou muitos anos tentando me ensinar com uma apostila. Na época, eu resistia em aprender, pois todos diziam que era “muito difícil”.

Certa vez, essa amiga passou por um problema de saúde perto de mim. Ela tentava falar comigo, mas eu não conseguia compreendê-la, e isso me fez sentir inútil. Naquele momento, pensei: "Tantos anos ela atrás de mim com aquela apostila, e eu sabia algumas coisas, mas não o suficiente para que pudéssemos nos comunicar no momento em que ela precisou." Então, comecei a estudar sozinha com a apostila. Quando surgiu a primeira oportunidade de fazer um curso presencial, que foi no SENAC, eu agarrei a chance. Na época, não tinha condições de fazer um curso particular, e aqui na cidade era bem raro encontrar opções. Já tinha iniciado meus estudos com a apostila e o contato com minha amiga — que foi minha inspiração (por quem sou muito grata).

Quando comecei o curso no SENAC, encontrei a comunidade surda presente em peso. A paixão que eu já tinha por Libras aumentou ainda mais! Tive, então, que enfrentar um grande desafio: a timidez. Sempre que as pessoas ouvintes olhavam para mim, eu esquecia os sinais por ficar com muita vergonha, especialmente durante o curso. Eu era uma pessoa que, à primeira vista, não parecia ter perfil para ser intérprete! (Risos). Eu tinha vontade, mas, quando olhavam para mim, a timidez me travava.

A Libras me ajudou bastante a superar isso! E o que aconteceu... com o tempo, continuei estudando e fiz vários cursos. Comecei como monitora na UEMS com uma tradutora-intérprete e uma aluna [...]. Foi assim que comecei a ter contato com pessoas surdas. Os anos foram passando, e eu continuei estudando. Fiz curso básico, intermediário e, sucessivamente, fui avançando. Meu intuito, inicialmente, não era ser intérprete; eu queria apenas me comunicar com meus amigos. Nunca fiz Libras pensando em retorno financeiro. Para mim, tudo começou com a paixão. (Suspiros). Naquela época, nem tinha essa visão. Eu só sabia que queria aprender essa segunda língua, pois era a primeira língua das pessoas que conhecia e, além disso, houve aquele momento com minha amiga que tanto me marcou.

Um belo dia, enquanto eu não trabalhava fora, me ligaram: "Você pode ir a uma empresa traduzir para nós?" Respondi, espantada: "Eu? Mas eu não sei!" Os próprios surdos me apoiaram: "Você sabe, sim!" Perguntei: "Tem certeza que eu sei?" Eu não acreditava que estava preparada para colocar a roupa preta e interpretar para eles. Fazer isso pela primeira vez foi realmente como um favor. Então, vesti uma roupa preta, prendi o cabelo, me arrumei com muita expectativa (suspirando e tremendo). Quando cheguei ao destino, descobri que era uma entrevista de emprego. A responsabilidade era grande, pois eu precisava oralizar e fazer a tradução para Libras. Foi um choque de realidade. Foi então que pensei: "Eu sou capaz! Gente, eu realmente sei!" Até aquele momento, achava que poderia ser apenas amiga dos surdos.

Naquele dia, ainda não via isso como uma profissão, mas decidi continuar estudando. Desde então, participei de todos os cursos que pude, seja online, presencial... Tudo o que surgiu, eu fiz! E continuo fazendo até hoje, porque Libras é uma língua que está sempre evoluindo. Sempre faço cursos, sempre estou praticando, pois os sinais mudam muito. Até que, um dia, realmente me chamaram para trabalhar como intérprete em uma sala de aula. Era uma empresa de Campo Grande. Disseram que os surdos tinham assinado um documento confirmando que eu sabia Libras e se responsabilizavam por isso. Então, eu disse: "Eu vou!"

Fui trabalhar no CIEE, e essa foi minha primeira experiência como intérprete em uma sala de aula. Foi um momento muito diferente daquele da entrevista de emprego, seguido por uma palestra em uma grande empresa. Logo depois, me chamaram para trabalhar, pois alguém me viu naquele lugar fazendo a tradução e interpretação. E assim as portas começaram a se abrir. Até esse momento, eu ainda não tinha a prova do CAAS, que eu chamo de "carteirinha da OAB" para nós, intérpretes. É uma responsabilidade muito grande, pois envolve os surdos e os professores.

Com o tempo, fiquei com medo de fazer a prova. Fui lá ver como era, mas, por conta da minha timidez, não consegui passar de primeira. Quando a câmera foi apontada para mim,

fiquei nervosa; parecia que havia uma multidão de pessoas atrás daquela câmera, e nada saiu. Depois, voltei a fazer a prova com o incentivo dos meus amigos surdos, que me disseram: "Vai lá e faz!" Desta vez, peguei a fase em que a prova estava sendo feita na modalidade EAD, então já não era mais necessário ir até Campo Grande. Assim como estamos aqui pelo Google Meet, precisei preparar todo o cenário (vestimenta adequada, cabelo preso, roupa preta). Naquele momento em que fui fazer a prova, esqueci de ligar o fone para falar com a pessoa que estava oralizando para mim e comecei a conversar com a professora surda. Enquanto isso, estavam me avaliando, e eu nem percebi. Realmente, esqueci que havia uma pessoa ouvinte ao lado oralizando para mim; simplesmente conversei. Então, a professora disse: "Ligue o fone, porque agora você vai fazer a parte da prova em que precisará oralizar um vídeo." Na prova prática, eu já havia passado, pois conversei por muito tempo com a professora surda — para mim, era tão natural que até esqueço que sou ouvinte quando estou com surdos.

Gosto tanto da língua que, se pudesse, ficaria conversando com eles o tempo todo. Muitas vezes, eles vêm à minha casa. Minha família é ouvinte, mas a comunidade surda está sempre presente, e eles tentam se comunicar. Meus filhos fizeram cursos de Libras, e eu fico tanto tempo com a turma que às vezes até esqueço de conversar com minha própria família, que é ouvinte. Então, quando chegou a parte final da prova, eu oralizei o vídeo com naturalidade. Esse momento me mostrou um pouco mais do que eu era capaz, e, a partir daí, começaram a surgir mais oportunidades. Agora, tenho um documento que me dá licenciamento para atuar como tradutora e intérprete.

Comecei a traduzir em empresas na cidade de Naviraí-MS, e em lugares que precisavam de mim, como hospitais. Eu ia para adquirir prática, às vezes recebendo pagamento e, confesso, outras vezes não. Mas eu precisava daquela experiência para perder a vergonha, especialmente quando estava reunida com muitas pessoas. E assim as oportunidades começaram a surgir. Trabalhei como tradutora e intérprete em uma empresa por muito tempo, até que saí quando chegou a pandemia, em 2020. Todos ficaram em casa, então nosso contato passou a ser apenas por meio das telas. Eu traduzia alguns vídeos para amigos; na igreja católica, havia tradução, mas na igreja evangélica não. Então, eu fazia vídeos particulares, e apenas eles viam a tradução. Também gravava algumas histórias para mantermos algum contato, para que não ficasse monótono, pois os surdos não têm muitas pessoas com quem conversar. Depois, quem me enxergou foi uma instituição federal, onde minha filha estudava. Descobriram que eu era intérprete, e isso expandiu ainda mais meu conhecimento. Fui professora de Libras nessa instituição e, agora, carrego minha carteirinha com muito orgulho. Continuo estudando até hoje e nunca vou parar, porque os sinais mudam, são regionais. Por exemplo, no Paraná, há um

“sotaque” próprio (risos). Então, a Libras não é simplesmente uma língua brasileira de sinais — ela muda conforme a região. Tenho amigos de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, e fui fazendo amizades. Às vezes, conversamos para manter o contato, e, em alguns casos, sou o único contato que eles têm. Não sou apenas professora; eles são amigos do coração. Sou tradutora e intérprete, mas também sou amiga deles. Se eu tivesse começado por motivos financeiros, acho que não teria conseguido vencer minha timidez (emocionada). Estou na luta para fazer meu mestrado.

Na verdade, comecei a ter amigos surdos a partir do momento em que fiz o curso no SENAC. Foi aí que a comunidade surda se abriu para mim. No curso, tive um professor e alguns amigos surdos. Inclusive, essa minha amiga, que foi o início de tudo, fez o curso comigo; eu disse a ela: “Vou estudar, mas você vem junto.” Ela foi, e ali as portas se abriram, pois, até então, eu não tinha muitos amigos surdos. Quando se aprende Libras, é como abrir um horizonte. Por exemplo, numa sala de aula com 30 alunos, 29 são ouvintes e, geralmente, não sabem Libras. Na sala em que atuo, fiz um projeto para ensinar Libras aos alunos, e agora eles são fluentes. A escola se destacou por causa disso!

Recebi até uma moção na câmara, pois as pessoas me viram conversando em Libras durante o intervalo e acharam incrível que os alunos ouvintes conversavam naturalmente com o aluno surdo. Mas, se observarmos a realidade, muitos surdos não têm com quem conversar, entende? Muitos deles só aprenderam Libras depois de adultos. [...] Quando cheguei à Escola José Carlos da Silva, conversei com a coordenadora e disse que, desde o dia em que aprendi Libras, eu tinha esse projeto simples, algo que eu sempre quis ver em prática. Não precisava ser grandioso, mas eu gostaria que me dessem a oportunidade de aplicá-lo de uma forma simples. Porque era trabalhoso. Envolvia os professores, que precisavam ceder algumas aulas para que eu ensinasse Libras, já que não faz parte do currículo. Quando conversei com os coordenadores na época, eles ficaram encantados com o projeto escrito e até consideraram incluí-lo no PPP da escola. No início, parecia muito difícil aprender Libras; muitos diziam: “Ah, é muito difícil!” Mas eu expliquei que o aluno surdo precisava de contato, especialmente com os colegas da sala, porque ele também estava aprendendo Libras. Eu mesma ensinei os primeiros sinais, segurando na mãozinha dele, como professora de apoio.

Minha história com Libras tem raízes ainda mais profundas. Conheci esse aluno pela primeira vez na educação infantil, quando eu era estagiária e não sabia Libras. A gerente de educação queria me transferir da escola pela qual eu já estava apaixonada para outra creche, onde eu trabalharia com esse aluno surdo. Assim, eu fiquei um pouco resistente, porque amava o lugar em que trabalhava. Eu estudei ali e tive essa oportunidade. Quando encontrei esse

aluno, os primeiros sinais foram eu quem ensinei, pois ele não tinha contato com a comunidade surda. Fui inserindo a família dele nessa comunidade, e foi quando reencontrei esse aluno que dei continuidade ao trabalho que havia começado na creche. Mas não era o projeto; ele foi a inspiração para o projeto (expressão de emoção e gratidão).

Quando ele era pequenino, não tinha contato com ninguém, e ninguém da escola sabia Libras. Ninguém na educação tinha conhecimento em Libras, então me pegaram, eu que era estagiária, quase me formando, e me levaram para outro local para ficar com esse aluno. O que aconteceu foi que, ao encontrá-lo, o projeto surgiu daquela época. Eu fui escrevendo o que precisava, colocando tudo em um caderno, porque gosto de escrever; não sou muito boa em tecnologia. Sempre faço isso primeiro escrevendo à mão. Quando apresentei o projeto aos coordenadores, eles ficaram encantados. Conversei com os professores R1 e R2 para saber se poderiam me ceder uma aula, e cada um deles me cedeu duas aulas. Assim, eu tinha quatro aulas de Libras com eles por semana! Ensinei desde o começo o básico: o alfabeto, os cumprimentos e como conversar. E então, o aluno surdo, que tinha vergonha da língua, se soltou! Isso aconteceu no 2º ano do ensino fundamental (risos de felicidade). Os alunos ficaram encantados e continuamos. Fizemos uma abertura linda no Dia do Surdo, com eles apresentando uma música. Tive essa experiência que foi tão fantástica (emocionada).

Fiz tudo para que eles aprendessem a manusear as mãozinhas, começando com alongamentos e explicando o porquê da Libras. Eles aprenderam a história da Libras na prática e na teoria, e entenderam o mundo surdo. Conversei com eles durante uns 20 minutos apenas em Libras, e eles queriam saber o que era. Isso é muito para uma criança do 2º ano! Imaginem a curiosidade deles. Tive a oportunidade de conversar com outra pessoa, também apenas em Libras, na frente deles. Fiz a pergunta para os alunos: "Vocês escutaram alguma coisa?" Eles responderam: "Não, professora." Eu disse: "Mas eu estava falando. Esse é o mundo!" Coloquei uma música para a escola toda, e foi nesse momento que busquei envolver a escola inteira. No dia da apresentação, fiz uma surpresa: comecei com a música tocando, pausei a música e continuei interpretando. A escola inteira sentiu a emoção, porque eles percebem através da minha emoção, das minhas mãos e dos meus movimentos. É assim que vocês devem olhar para o aluno que é amigo de vocês.

Não ensinei a ter dó nem nada. Ensinei que ele tem uma língua própria e que ele tem autonomia. E a escola inteira começou a perguntar: "Professora, como que fala 'oi'? Professora, como que fala 'boa tarde'? Professora, como eu falo que ele quer brincar comigo?" E assim foi

(chorando de emoção). Nisso, os alunos se destacaram em todos os lugares que podiam ir; todos queriam eles lá. O que eu pedi para o ano seguinte foi que, caso eu não continuasse com

ele, eles fossem colocados com os mesmos alunos na mesma sala, os que avançaram, se possível. Os coordenadores perguntaram: "Por quê?" Janiely respondeu: "Porque será uma continuação do projeto. No ano que vem, eles terão Libras até o 4º ano, e os alunos vão ser fluentes." Os coordenadores perguntaram: "Será?" E eu respondi: "Sim, façam esse favor pra mim. Mesmo que eu não esteja, eu irei incentivar a intérprete que tiver."

Colocaram os alunos e me colocaram num núcleo especial. Me falaram que eu tinha que continuar o projeto, e aí, no segundo ano, foi o que aconteceu: aquela grandiosidade de ter aquele monte de alunos conversando na escola em Libras. Alguns chegam pra mim e falam em Libras: "Você é bonita", "Oi, professora". Tem alunos que eu nunca vi, que nem fui eu quem ensinei; foram os alunos que ensinaram os outros, e assim a continuidade foi dada. Este ano, em 2024, estamos com o projeto ensaiando um teatro sobre inclusão e queremos apresentar até o fim do ano. O tema do teatro é baseado em um vídeo do smilingüido e sua turminha, que fala sobre a inveja e o desejo de querer que todo mundo seja igual.

Quero mostrar para eles que cada um de nós é especial à sua maneira. Então, eu reescrevi e encurtei o roteiro, e dentro desse projeto, os alunos irão apresentar este teatro. O projeto é isso: eles aprenderam na prática, na vivência, porque tiveram essa experiência várias vezes de se sentir surdos para entender o amigo. O aluno hoje é fluente, falando em Libras e interpretando. Para mim, é uma honra ter esse projeto, e eu gostaria muito de ter mais oportunidades de ter alguém para me orientar a implementar esses projetos nas escolas. Isso ainda está em processo. [...] Na parte da tradução e interpretação, a gente se depara cara a cara com preconceitos, e isso dói. Eu já passei por situações em que cheguei em um hospital, por exemplo, e o médico não queria conversar com a surda. O médico ficava olhando para mim, enquanto eu estava ao lado dele, e a surda olhava para o médico, que conversava com ela por mim. Eu não estou ali apenas com minhas mãos e minha voz; estou ali para representar a surda. Já ouvi médicos dizerem: "Eu não vou falar com você, vou falar para você, e você fala com a surda lá fora", referindo-se à quantidade de remédios e outros assuntos.

O surdo, na maioria das vezes, oraliza, e isso é complicado. Então, eu me retiro e oralizo o que o médico perguntou para a surda. Nesse momento, a surda responde: "Sim!". Porque tudo que se fala deve ser interpretado; não podemos esconder informações para apaziguar. O intérprete não palpita; o intérprete interpreta. Com vergonha ou não, se a pessoa cometeu um erro, minhas mãos são a voz do surdo, e minha boca é para oralizar para quem ouve. Então, nesse ponto, sou bem ética. Eu não comprei meu certificado para ser intérprete, até porque, se eu tivesse comprado, não conseguiria conversar com eles. [...] E naquele momento, eu senti que o doutor humilhou tanto a mim quanto à surda. Ele ligou o celular quando eu disse que ia

me retirar, porque a surda começou a falar, e ele se assustou. A surda disse: "Agora você fala Libras comigo." O médico levou um choque, um susto, uma realidade. Essa foi uma das situações mais graves que enfrentei em um lugar privado. A partir do momento em que ele desligou o celular, ele ainda ameaçou a surda, dizendo: "Se você me levar à justiça, lá fora a gente conversa!"

Outra barreira muito grande é que o intérprete fica na frente de todos. Como eu disse, de certa forma, ali só estão visíveis nossas mãos para o surdo, e tem pessoas que acham que estamos ali querendo fazer um show, que é uma competição. Somos destratados muitas vezes por pessoas que acham que, por terem um pouco mais de poder aquisitivo, podem nos humilhar. Quando pedimos para as câmeras, por exemplo, não passem pela frente do intérprete, somos ignorados. Não se deve passar pela frente; é melhor passar por trás do intérprete ou fazer uma via atrás do surdo. Mesmo que não querem que apareça, se observarem em shows, ficam passando pela frente do intérprete o tempo todo, o que é uma falta de respeito conosco e também com os surdos.

Outra situação que nunca acontece é a entrega do planejamento com antecedência. De acordo com a lei, isso deve ser feito, pois não é que a gente não saiba os sinais. Hoje, eu sou da alfabetização e da área da educação, e estou diretamente ligada aos sinais da educação, pois estou ali todos os dias. Se eu for interpretar na câmara municipal, por exemplo, sobre questões de leis que não fazem parte do meu dia a dia, seria viável eu estudar com antecedência. Caso contrário, quando chegasse lá, eu me perderia, pois as pessoas falam muito rápido. Pense bem: a cabeça do intérprete tem que ouvir a pessoa falando, fazer a tradução e continuar escutando o que a pessoa está dizendo, tudo isso prestando atenção. E eles não aceitam entregar o material com antecedência. São muito poucos que compreendem isso e não fazem perguntas se não estudamos. E a questão financeira é complicada. Trabalhamos com uma tabela que nos orienta quanto devemos cobrar para fazer uma tradução. Por exemplo, para vídeos, cobramos por minuto, e para locais, por hora. Porém, tem pessoas que, quando falamos o valor, nos humilham, dizendo que "é só para ficar mexendo as mãozinhas". Isso acontece muito.

Sempre tem alguém que sabe Libras, mas não se valoriza, e acaba fazendo o serviço por um preço baixo. Assim, a pessoa que paga se acostuma a isso. As grandes empresas, que são as que mais precisam de intérpretes, muitas vezes não querem pagar o que é justo e esperam que a gente vá lá e seja humilhado com essa questão de "mexer as mãozinhas" para não fazer nada! E isso é um problema, porque quando a interpretação é por uma hora, precisamos ser dois intérpretes, mas normalmente só tem uma pessoa. Concluindo, temos muitas coisas boas, mas também enfrentamos muitos desafios ruins todos os dias.

5. DA EXPERIÊNCIA À MEMÓRIA: A TRANSFORMAÇÃO PELA NARRATIVA DE SI

Nesta seção procuramos refletir sobre o papel transformador da experiência pessoal e coletiva à luz das ideias de Jorge Larrosa, Walter Benjamin e Elizeu Clementino da Silva, considerando que as experiências e memórias da narradora ganham um sentido transformador, indo além de um relato biográfico para constituírem uma prática de resistência e construção identitária. A partir das teorias desses autores, a narrativa se revela não apenas como uma história pessoal, mas como um espaço de compartilhamento de experiências que reconfigura o próprio eu em interação com o outro.

5.1 Experiência como Transformação em Jorge Larrosa

Jorge Bondía Larrosa (2002; 2004; 2018; 2019) entende a experiência como um processo que transforma o sujeito, conduzindo-o para além de uma simples acumulação de saberes técnicos e conectando-o a uma vivência existencial e sensível. Para Larrosa “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2019, p. 18).

A análise de Larrosa sobre a experiência como um processo transformador do sujeito se aprofunda em diversos aspectos que conectam a vivência existencial e sensível à educação e à formação pessoal. Essa perspectiva implica que a experiência é sempre subjetiva e pessoal, sendo vivida de maneira distinta por cada indivíduo. A visão de Larrosa está alinhada com a ideia de que a experiência envolve uma relação direta com o mundo e com os outros. O autor propõe que a educação deve ser entendida a partir do par experiência/sentido, onde a capacidade de formação ou transformação é central. Neste contexto, a experiência não se limita ao conhecimento adquirido, mas se expande para incluir a vivência emocional e sensorial, conectando o indivíduo a uma realidade mais ampla (Larrosa, 2002; Vaz, 2018).

Larrosa também destaca a importância da interrupção como condição para a experiência.

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre se pergunta sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, consertar algo. Independentemente de que esse desejo esteja motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os fabricantes, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que projetam sua existência em termos de

fazer coisas. Não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar nada nos passa (Larrosa, 2019, p. 23-24).

Em um mundo acelerado, onde as relações são frequentemente superficiais, Larrosa nos lembra que é necessário parar para pensar, olhar e escutar. Essa pausa nos permite experienciar de forma mais plena, cultivando uma atenção cuidadosa aos detalhes da vida cotidiana. Esse gesto de interrupção é necessário para criar espaço para que algo significativo aconteça, promovendo uma conexão mais profunda com as experiências vividas.

Outra ideia importante em Larrosa é a questão da reflexividade e subjetividade. O autor enfatiza que a experiência é um processo reflexivo. O sujeito não apenas vive os acontecimentos, mas também os interpreta e os integra em sua narrativa pessoal. Essa reflexividade é essencial para o aprendizado e para o crescimento pessoal, pois permite ao indivíduo reconhecer sua própria transformação ao longo do tempo. Larrosa argumenta que essa transformação não deve ser vista como uma mera adaptação ao conhecimento técnico; em vez disso, ela deve ser entendida como uma evolução contínua do ser. Ele diz que é necessário [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer [...] Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e nos submetendo a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Larrosa, 2002, p. 25).

Do ponto de vista das implicações educacionais, Larrosa defende uma abordagem que prioriza a experiência sobre métodos pedagógicos tradicionais. Ele critica o modelo educacional que se concentra excessivamente na técnica e na prática sem considerar a vitalidade da experiência humana. O autor destaca a importância da experiência no contexto escolar, diferenciando-a do simples acúmulo de informações, argumentando que, enquanto o saber da informação pode gerar conhecimento, não provoca transformação no sujeito, que é essencialmente moldado pela experiência (Larrosa, 2002).

Para Larrosa, “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”, funcionando como uma mediação entre ambos. Sua abordagem sugere uma crítica ao modelo pedagógico tradicional, propondo uma “pedagogia profana” que valoriza a vivência e a abertura à transformação pessoal. A experiência, portanto, é entendida como um encontro significativo com o mundo, que deve ser central na prática educativa para promover um aprendizado mais profundo e significativo. De outro modo, podemos dizer que em Larrosa

uma "pedagogia profana" deve emergir, onde as relações educativas são baseadas na vivência e na alteridade. Isso implica criar ambientes educacionais que favoreçam o encontro genuíno entre educadores e educandos, onde ambos possam compartilhar experiências significativas.

5. 2. Memória e Experiência Walter Benjamin

Segundo Benjamin (1980; 2012), a memória e a experiência se entrelaçam na narrativa ao conferir significado prático e moral ao relato. Walter Benjamin, em suas reflexões sobre a **memória** e a **experiência**, propõe que esses dois elementos se entrelaçam de maneira significativa na narrativa, conferindo a ela um valor prático e moral. A partir de sua obra "O Narrador", Benjamin argumenta que a narrativa é um meio essencial para a transmissão de experiências coletivas e individuais, sendo um veículo pelo qual as vivências são compartilhadas e reinterpretadas ao longo do tempo.

Em "Memória e Experiência", Benjamin faz uma distinção entre dois tipos de experiência: **Erfahrung** (experiência) e **Erlebnis** (vivência). A primeira se refere a uma experiência mais profunda e coletiva, enquanto a segunda é mais superficial e individual. A memória é fundamental para transformar as experiências em conhecimento significativo. A memória não é apenas um repositório de eventos passados, mas um processo ativo que permite que experiências sejam reinterpretadas e integradas à vida presente. Em relação ao "Significado Prático e Moral" a narrativa, segundo Benjamin, não apenas relata eventos; ela também carrega ensinamentos morais e práticos. Ao contar histórias, a pessoa que narra transmite não apenas informações, mas também sabedoria acumulada, que pode influenciar o comportamento e as decisões das pessoas ouvintes, pois "a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores" (Benjamin, 1994, p. 198).

Aqui o filósofo enfatiza a importância da oralidade na preservação da memória coletiva. Assim, as narrativas se tornam meios pelos quais valores éticos e sociais são perpetuados. Para Benjamin o "Papel da Narrativa" é uma forma de **restaurar o passado** no presente. Ao recontar experiências, a pessoa que narra não apenas revive memórias, mas também as atualiza, permitindo que novas gerações se conectem com tradições e conhecimentos antigos. Essa dinâmica é especialmente relevante em um contexto moderno onde as formas tradicionais de narração estão em declínio. Benjamin vê essa perda como uma ameaça à continuidade cultural e à formação da identidade coletiva. Para Walter Benjamin, portanto, a intersecção entre memória e experiência na narrativa é fundamental para conferir significado à vida humana. Através da narração, experiências são transformadas em conhecimento prático e moral, essenciais para a coesão social e a formação da identidade

cultural. A narrativa não é apenas um meio de comunicação; é uma prática relevante que molda nossa compreensão do mundo e das relações sociais.

A história da narradora desta entrevista é permeada por momentos de aprendizado e de superação, que ela compartilha como lições de vida, aproximando-se da ideia de Benjamin (2012) sobre o papel do narrador como conselheiro e transmissor de valores humanos profundos. Esses momentos, como seu primeiro contato com Libras e os desafios iniciais como intérprete, tornam-se experiências que ela revive e comunica com afeto e dedicação, imprimindo uma memória viva à narrativa que a conecta tanto com a sua própria trajetória quanto com a coletividade.

A narradora expõe as dificuldades e a importância ética e social da profissão de intérprete de Libras, destacando o papel importante de representar fielmente as pessoas surdas em espaços onde frequentemente enfrentam discriminação e falta de acessibilidade. A interpretação é complexa, pois exige não apenas a tradução técnica, mas também um comprometimento com o respeito à dignidade do surdo, evitando distorções ou omissões, o que impõe ao intérprete um posicionamento ético intransigente. A descrição dos episódios com profissionais de saúde revela como o preconceito e a falta de preparo dos demais atores dificultam a comunicação plena, colocando o intérprete em uma posição sensível: ele não apenas traduz, mas também protege o direito da pessoa surda de ser ouvida e respeitada em sua própria identidade linguística.

Além disso, os desafios enfrentados vão além da discriminação direta, abrangendo também aspectos logísticos e financeiros. A falta de entrega de materiais com antecedência, exigindo uma preparação rápida e sob pressão, e a desvalorização financeira do trabalho apontam para um problema estrutural de falta de reconhecimento da profissão. A descrição dos respeitos em eventos públicos, onde os intérpretes são ignorados ou tratados como uma mera formalidade, sugere a necessidade urgente de sensibilização e educação dos ouvintes para a valorização do trabalho de tradução e interpretação em Libras. Esses relatos evidenciam o papel essencial de profissionais intérpretes como mediadores e defensores dos direitos de acessibilidade da comunidade surda, destacando a profissão como um campo de resistência contra as barreiras comunicacionais e os preconceitos.

5.3. Subjetividade e Identidade na Narrativa de Si em Eliseu Clementino da Silva

Eliseu Clementino de Souza (2006a, 2006b, 2008, 2011), compreende as “narrativas de si” como práticas que constroem e reconstroem a identidade do narrador em interação com seu

contexto social e cultural. Ao contar sua história, a narradora não se limita a descrever eventos, mas constrói uma auto representação reflexiva e afetiva.

Conforme nos explica Souza a escrita das narrativas de si é constituída em um processo de auto escuta, de reflexão da prática, e é isso que nos torna capazes de estruturar e interpretar a realidade, o que pode contribuir para o desenvolvimento profissional da narradora. Souza compreende a formação como um processo de autoconhecimento que se dá quando o sujeito assume os papéis de ator e investigador de sua própria trajetória. Através da organização e construção das narrativas, o profissional se conecta com suas experiências formadoras, as quais são influenciadas por contextos sociais e históricos vividos. As narrativas, assim, tornam-se ferramentas de valorização do conhecimento experiencial, contrastando com abordagens de racionalidade técnica que, por exemplo, não permitem ao professor recriar ou reorganizar sua prática.

Importante destacar aqui que o processo narrativo pode promover empoderamento, pois possibilita a pessoa que narra refletir sobre sua própria história e reavaliar suas experiências formativas. Souza nos ensina que as histórias ajudam as pessoas a ponderar sobre as percepções de sua própria profissão, bem como a compreender as pessoas e os cenários ao seu redor. Nas palavras do autor, elas permitem “entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar” (Souza, 2006b, p.136).

Dessa forma, a partir do olhar de Souza, podemos dizer que a construção de identidade de nossa entrevistada é intensificada pela interação com a comunidade surda, onde seu papel profissional extrapola o mero intérprete e passa para o olhar amoroso da pessoa amiga, a que valoriza seu fazer, que entende sua profissão com o mais ético fim e a posiciona em um contínuo diálogo entre o eu e o outro, característica essencial das narrativas de si. Assim, a narradora negocia sentidos e elabora um entendimento de si mesma e de sua trajetória, incorporando uma voz única e autêntica que reflete o compromisso ético e político com a inclusão.

5.4 Comunidade, Vínculo Afetivo e Resistência ao Saber Institucionalizado Padrão

Ao envolver-se profundamente com a comunidade surda, a narradora incorpora o sentido comunitário da narrativa, revelando-se como uma “companheira de caminhada” para aqueles com quem compartilha a experiência. Para Benjamin (2012), a narradora é membro ativo de sua comunidade, e essa conexão é visível na maneira como a autora articula a Libras e o ensino inclusivo como práticas de pertencimento e compromisso social. Larrosa também ressalta a

importância do vínculo afetivo na experiência, e Souza complementa ao destacar o papel da narrativa de si em legitimar saberes comunitários, mostrando que a autora não é apenas uma profissional de Libras, mas também uma figura central que fortalece as relações e as identidades na comunidade surda.

A resistência ao saber institucionalizado e padronizado é outra dimensão importante. Em sua atuação, a narradora desafia as limitações impostas ao ensino de Libras, buscando envolver alunos ouvintes em seu projeto de inclusão, o que reflete a crítica de Larrosa às práticas uniformizadoras. Souza observa que, ao partilhar suas experiências e subjetividades, o narrador de si encontra meios de resistência às normas vigentes. Nesse sentido, a experiência da autora no texto representa uma prática de subversão à lógica padronizada da educação, promovendo um ambiente onde a inclusão se torna um processo vivo e significativo.

Por fim, sob as ideias centrais de Larrosa, Benjamin e Silva, a entrevista de nossa narradora transforma-se em uma narrativa de si que transcende a individualidade para se converter em um testemunho de construção identitária, étnica, política de resistência e vinculação afetiva. Conforme pontuamos, a narradora não apenas conta uma história, mas cria um espaço de partilha de experiências e valores que ressoa com o sentido coletivo e humano. Sob a luz dessas teorias, sua trajetória torna-se um relato de vida que revela as complexas dinâmicas entre a subjetividade, a educação inclusiva e a memória viva, em uma narrativa que se mostra capaz de resistir às convenções e expressar o sentido profundo da experiência das narrativas de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a narrativa de uma profissional intérprete de Libras a fim de nos aproximarmos um pouco mais dessa realidade. A pesquisa narrativa (auto)biográfica, possibilita pensar a biografia como uma forma privilegiada da atividade mental, onde o sujeito transforma a experiência em conhecimento, revelando a riqueza das vivências em contextos específicos. No caso da intérprete de Libras, a abordagem nos aproximou das complexidades de uma profissão que ultrapassa a mera transmissão técnica de informações e se configura como um exercício de mediação e compromisso ético com a acessibilidade.

Esse enfoque é particularmente relevante quando consideramos o histórico de exclusão e discriminação sofrido pela comunidade surda, que, por séculos, teve sua língua e identidade cultural suprimidas em função da primazia da língua oral, como ocorreu após o Congresso de

Milão de 1880, e cuja superação gradual no Brasil contou com marcos como a Constituição de 1988 e a Lei nº 10.436 de 2002.

Na análise da narrativa da entrevistada, emergiram tanto as barreiras ainda presentes quanto os avanços no campo da inclusão. A experiência relatada revela um percurso profissional marcado por discriminações e desafios estruturais, como a falta de reconhecimento do profissional intérprete como mediador, muitas vezes confundido com o papel do professor em contextos educacionais, como apontam Quadros (2004) e Duboc (2004).

A narrativa reflete também o processo contínuo de autotransformação da narradora, que ressignifica sua atuação a partir das vivências diárias com a comunidade surda, assumindo um papel central no fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e na luta contra uma visão meramente assistencialista ou clínica, historicamente associada à surdez. O relato enfatiza a importância de profissionais intérpretes agirem não apenas como uma "voz" técnica, mas como agentes ativos na construção da autonomia e do respeito aos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Ainda que a pesquisa forneça um olhar aprofundado sobre a experiência de uma intérprete, ela possui limitações quanto à generalização, por explorar a perspectiva individual de uma única profissional, devido ao espaço permitido a esse trabalho. Esse recorte, no entanto, sugere oportunidades para investigações futuras que ampliem a compreensão do papel de profissionais intérpretes de Libras em diferentes contextos, incorporando múltiplas vozes e, assim, fornecendo uma visão mais completa dos desafios e das potencialidades de práticas inclusivas. Pesquisas adicionais poderiam também explorar os dilemas éticos e as demandas de formação contínua desses profissionais, considerando o histórico de exclusão da comunidade surda, para que a inclusão e a mediação entre pessoas ouvintes e pessoas surdas possam ser aprimoradas e fortalecidas dentro de uma perspectiva de igualdade e justiça social.

REFERÊNCIAS

ALBERS, L. **A inclusão dos surdos no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade, 2020.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. A. **A surdez no contexto educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBOC, A. P. M. **Educação de surdos**: uma breve reflexão sobre escolarização e identidade. Revista Espaço, v. 24, n. 2, p. 45-52, 2004.

DUBOC, E. P. **Educação de surdos e a surdez como uma condição humana**. In: LACERDA, A. (Org.) Educação de surdos: contribuições para uma educação inclusiva. São Paulo: Editora Universitária, 2004.

ESCOLA DE LIBRAS. **História da educação de surdos e o desenvolvimento da Libras**. 2024. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaoSurdos.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

GÓES, M. C. R. **Inclusão e práticas educacionais para surdos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Narrativas e ciência social: um diálogo interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

LACERDA, A. **Educação de surdos: contribuições para uma educação inclusiva**. São Paulo: Editora Universitária, 2014.

LACERDA, C. B. F. **Intérpretes de língua de sinais na educação de surdos: formação, atuação e desafios**. São Paulo: Editora Arara Azul, 2014.

LACERDA, C. B. F. **Inclusão escolar e o papel do intérprete de língua de sinais**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 353-366, 2014.

LARROSA, Jorge. **A experiência e o saber**. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. **Narrativas da experiência**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **A educação e a experiência: transformações do sujeito na prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2018.

LARROSA, Jorge. **O saber da experiência: educação e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2019.

MARTINS, G. A. **Inclusão e educação de surdos no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: MEC, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (Org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. 730 p. PDF; 7,72 MB.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **A história da educação de surdos e a exclusão da língua de sinais**. In: 2006.

PEREIRA, M. E. **A inclusão dos surdos: políticas, práticas e desafios**. São Paulo: Editora Cultura, 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS, R. M. **Tradução e interpretação em língua de sinais**. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos surdos I. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

QUADROS, R. M. **Política linguística na educação de surdos: situação e perspectivas**. Florianópolis: Editora UFSC, 2003.

QUADROS, R. **A educação dos surdos e o papel da língua de sinais.** In: LACERDA, A. (Org.) **Educação de surdos:** contribuições para uma educação inclusiva. São Paulo: Editora Universitária, 2004.

SOUZA, E. C. **A pesquisa (auto)biográfica no Brasil e a internacionalização de um campo de saber.** Educação & Realidade, v. 41, n. 2, p. 519-538, 2016.

UNÍNTSE. A trajetória da língua de sinais e a inclusão de surdos no Brasil. 2024. Disponível em: <https://ciencia paraeducacao.org/blog/2024/04/19/lingua-brasileira-de-sinais-o-caminho-ate-aqui/>. Acesso em: 05 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024..

VAZ, Telma R. Duarte. **Para além dos nascidos em berços esplêndidos:** narrativas docentes sobre o trabalho dos professores no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2018. 328 p.

VAZ, Telma R. Duarte et al. **A voz e a vez dos excluídos:** narrativas de acadêmicos sobre o trabalho dos professores da UFMS no campo das políticas afirmativas. Anais. III Eigeidn, Naviraí, 2019.