



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

Waldma Máira Menezes de Oliveira

**Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do
Intérprete Educacional no Ensino Superior**

**Belém-PA
2015**

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

**Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete
Educativo no Ensino Superior**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

**Belém-PA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Oliveira, Waldma Máira Menezes de

Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior / Waldma Máira Menezes de Oliveira, Belém, 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

Orientação de: Ivanilde Apoluceno de Oliveira

1. Surdos – Educação. 2. Representações sociais. 3. Intérpretes de surdos. 4. Ensino superior. I. Apoluceno, Ivanilde (orientadora). II. Título.

CDD. 23° ed. 419

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data da Defesa: 18/09/2015

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação - PUC/SP – UNAM/UAM Iztapalapa México
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Doutor em Educação Especial – UFSCAR/SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Ivany Nascimento Pinto

Doutora em Psicologia da Educação - PUC/SP
Universidade Federal do Pará – ICED/UFGPA

_____ - Membro Externo

Prof. Dr. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Doutora em Educação – UNICAMP/SP
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP

**Belém-PA
2015**

A todos os intérpretes educacionais e aos educandos surdos, desta investigação, pela possibilidade de dialogar com as suas Representações Sociais elaboradas e partilhadas no contexto do Ensino Superior.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao senhor Deus, a quem devo tudo, a começar pela vida, a ele dou graça especialmente pela dádiva do conhecimento e da ciência, que nos torna hábeis na arte de educar.

Aos meus pais, Heleno Nonato Macedo de Oliveira e Waldma do Socorro Menezes de Oliveira, que sempre lutaram para que eu pudesse ter acesso a uma formação acadêmica, em especial minha mãe que sempre esteve presente na minha vida, pelo seu amor incondicional, seus conselhos e toda dedicação.

Aos meus familiares que me apoiaram para mais uma vez concretizar minhas metas, em especial, aos meus irmãos Raphaelo Oliveira, Ana Paula Brandão e Luana Menezes.

A minha querida orientadora Ivanilde Apoluceno, por sua orientação dialógica, amorosa, competente e respeitosa desde a minha graduação, iniciação científica até o mestrado.

Aos professores Dr. Cristina Lacerda e Dr. Anchieta Bentes por contribuírem desde a ocasião da qualificação para o aprimoramento desta pesquisa. Bem como, a Dr^a Ivany Pinto por aceitar participar da banca para dialogarmos sobre essas representações sociais.

Aos meus amados amigos - irmãos Ana Paula Fernandes, Andréa Silveira, Cleber Couto, Cyntia França, Hector Calixto, Hermínio Tavares, Huber Kline, Janaifferson Rodrigues, Kátia Andréa, Lyandra Matos, Sérgio Silva e Silvany Brasil que sempre estiverem presentes me orientando na vida profissional e pessoal.

Ao programa de pós-graduação da UEPA, aos professores, técnicos e alunos os quais durante dois anos estiveram próximos compartilhando saberes.

A gestão do lócus pesquisado pela serenidade e atenção com que me permitiu adentrar o espaço e a todos os surdos desta pesquisa por partilharem suas Representações Sociais sobre o Intérprete educacional.

A Universidade Federal do Pará - Campus de Cametá, na qual exerço a docência, em especial aos membros do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT, o qual coordeno, e aos Prof. Dr^a Kelli Gaborza, Prof. Msc Oscar Barros, Prof. Dr^o Doriedson Rodrigues, assim como, aos técnicos Idalina Caldas e João Miranda que sempre acreditaram no meu potencial.

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa [...]
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos...
Quando eu aceito a Língua de Sinais, eu aceito o surdo,
e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.
Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los,
mas temos que lhe permitir-lhes ser surdo.

Terje Basilier

RESUMO

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 200f. [Dissertação de Mestrado].

A presente pesquisa é um estudo acerca das representações sociais sobre a atuação do intérprete educacional, por parte de educandos surdos matriculados no Ensino Superior. O objetivo geral da pesquisa é analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais, no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Os objetivos específicos são: verificar as especificidades profissionais da prática do Intérprete de Língua de Sinais no processo de inclusão educacional do surdo universitário; Investigar as imagens e os sentidos atribuídos pelos alunos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais na prática educacional; Identificar como as Representações Sociais sobre os Intérpretes, por parte dos educandos surdos, interferem no processo de sua aprendizagem educacional. Os sujeitos da pesquisa são dez educandos surdos que compartilharam suas representações sobre atuação do intérprete educacional no nível superior. A investigação apresenta enfoque qualitativo, com o uso, nos seus procedimentos, de um roteiro de entrevista semiestruturada e da técnica do desenho. A abordagem no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009), por tratar sobre a gênese das Representações Sociais, analisando os processos de sua formação, a qual considera a historicidade e o contexto de produção, formando, assim, dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si e permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura simbólica. O trabalho fundamenta-se, também, nas perspectivas de Lacerda (2000, 2009), Martins (2004, 2006, 2007), Gurgel (2010), Dorziat (2009), além das Representações Sociais de Moscovici (2009) e Jodelet (2001). Os resultados alcançados foram sistematizados em três eixos temáticos: Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva; Representações Sociais: o intérprete educacional sinônimo de inclusão; e Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a prática do intérprete educacional no nível superior. De acordo com os resultados das representações sociais dos educandos surdos, o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, a este profissional é atribuída à responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior.

Palavras-Chaves: Representações Sociais, Intérprete educacional, Educando surdo, Inclusão educacional.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de. **Social representations of deaf students about the role of the educational interpreter in higher education.** Belém: Pará State University, 2015, 200f. [Masters dissertation]

This research is a study about the social representations about the performance of the educational interpreter, by deaf students enrolled in higher education. The overall objective of the research is to analyze the social representations of deaf students about sign language interpreter in the educational context in order to identify the implications of these representations in learning and in the process of educational inclusion of deaf students. The specific objectives are: check specific professional practice of the Sign Language Interpreter in the educational inclusion of deaf college process; Investigate the images and meanings attributed by deaf students to sign language interpreter in educational practice; Identify how the social representations about the interpreters, by the deaf students, interfere in the process of educational learning. The research subjects are ten deaf students who shared their representations on performance of educational interpreter at the top level. The research presents qualitative approach, using in its procedures, a semi-structured interview guide and design technique. The approach in the field of Social Representations is the procedural Moscovici (2009), by handle on the genesis of social representations, analyzing the processes of its formation, which considers the historicity and the production environment, thus forming two processes representations: the targeting and anchoring, having a dialectic relation to each other and allow the construction of a figurative core that is presented with a symbolic structure. The work is based also on the prospects of Lacerda (2000, 2009), Martins (2004, 2006, 2007), Gurgel (2010), Dorziat (2009), and the Social Representations of Moscovici (2009) and Jodelet (2001). The results achieved were organized into three themes: Knowledge of deaf students about space and inclusive educational practice; Social Representations: the educational interpreter synonymous with inclusion; and images and senses of deaf students on the practice of educational interpreter at the top level. According to the results of social representations of deaf students, the educational interpreter is a key part in the construction of inclusion, given that without it the deaf is isolated, without information and learning. Thus, this professional is given the responsibility to educate, interpret and guide the deaf in the higher education context.

Keywords: Social representations, Educational interpreter, Educating deaf, educational inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AC	Adaptações Curriculares
ASTILP	Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Pará
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CRIE	Centro de Referência de Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DA	Deficiente Auditivo
DI	Deficiente Intelectual
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais
FIBRA	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GESAT	Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina
IE	Intérprete Educacional
IEPA	Instituto de Educação do Pará
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INCLUIR	Programa de Acesso à Universidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

LS	Língua de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROLIBRAS	Exame Nacional para Certificação de Proficiência de Libras
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEMEC	Secretária Municipal de Educação
SEDUC	Secretária de Estado de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
RS	Representações Sociais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal do Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

1	Pesquisas sobre Representações Sociais e surdez	29/30
2	Dissertações da Região Norte do ano de 2006 a 2013	34
3	Cursos e educandos surdos	39
4	Dados dos intérpretes de língua de sinais	42
5	Sujeitos da pesquisa	45
6	Matrículas no ensino superior Brasil 2010	71
7	O ato de interpretar	85
8	Categorias Temáticas	114/115
9	A prática do intérprete educacional é?	157
10	Ancoragens e objetivações sobre o intérprete educacional	198

FIGURAS

1	Abordagens na teoria das Representações Sociais	57
2	Articulação dos elementos das Representações Sociais	61
3	Processo de Ancoragem	64
4	Processo de Objetivação	65
5	Triangulação em sala de aula	104
6	Retangulação em sala de aula	105
7	Mediação do intérprete educacional na sala de aula	111
8	Ações afirmativas e inclusão social	129
9	Ambiente Bilíngue	136

GRÁFICOS

1	Quantitativo de educandos surdos na instituição	39
2	Formação dos intérpretes educacionais da instituição	43
3	Educandos surdos do curso de pedagogia	44

DESENHOS

1	Desenho da educanda Mille	175
2	Desenho do educando José	176
3	Desenho da educanda Úrsula	177
4	Desenho da educanda Tati	178
5	Desenho do educando Mauro	181
6	Desenho do educando Lucas	185
7	Desenho da educanda Luiza	186
8	Desenho da educanda Gabi	188
9	Desenho da educanda Paty	191
10	Desenho da educanda Laís	194

SUMÁRIO

1.	SINALIZAÇÃO INICIAL	16
2.	A TRAJETÓRIA TÉORICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	27
2.1	Estado da arte	27
2.2	Metodologia: por onde caminhamos	36
2.3	Lócus da pesquisa	38
2.4	Procedimentos metodológicos	46
2.5	Cuidados éticos	51
3.	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL	53
3.1	A teoria das Representações Sociais: cotidiano e o senso comum	53
3.2	As abordagens da teoria geral das Representações Sociais	57
3.3	A abordagem Processual: Quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeitos?	59
3.4	Ancoragem e Objetivação: os universos de pensamento na teoria das Representações Sociais	61
3.5	As Representações Sociais no campo da educação: suas contribuições para a pesquisa na Educação Inclusiva	66
4.	A PESSOA SURDA NO IES: EXIGÊNCIA LEGAL E PEDAGÓGICA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL	69
4.1	A contextualização histórica do profissional Intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional brasileiro: aspectos legais e formação profissional	75
4.2	Intérprete educacional: função técnica ou pedagógica	84
5.	ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO NÍVEL SUPERIOR: CURRÍCULO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	94
5.1	Atuação do profissional Intérprete Educacional no nível superior	94
5.2	O currículo universitário e o educando surdo	99
5.3	A comunicação entre os elementos de retangulação em sala de aula	104
5.3.1	A dialogicidade na retangulação	106

6.	SENTIDOS, IMAGENS E SIGNIFICADOS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO NÍVEL SUPERIOR	114
6.1	Dados pessoais e de formação	115
6.1.1	Perfil e acesso ao ensino superior	115
6.1.2	Escolha da instituição	116
6.2	Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva	123
6.2.1	A referência do educando surdo sobre a Instituição de Ensino Superior	123
6.2.2	Libras: quais os usuários e suas implicações no espaço acadêmico	130
6.2.3	Setor de inclusão: a atuação do intérprete educacional no Ensino Superior	137
6.3	Representações Sociais sobre o Intérprete Educacional: o intérprete educacional sinônimo de inclusão	144
6.3.1	A atuação do intérprete educacional e o processo de aprendizagem	144
6.3.2	Intérprete Educacional: Representações Sociais, imaginário e saberes acerca da sua prática no Ensino Superior	156
6.3.3	Intérprete Educacional: mediador de conhecimento e de relações interpessoais	163
7.	DIZERES E IMAGENS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL	171
7.1	O Intérprete Educacional na sala de aula inclusiva	172
8.	SINALIZAÇÃO FINAL	200
9.	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICE	227

A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitados ou distribuídos em “modelos de surdez”.
(SKLIAR, 2010, p.09)

1. SINALIZAÇÃO INICIAL

A pesquisa tem como tema norteador “Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior”. A motivação pela temática advém de inquietações vivenciadas desde a graduação em Licenciatura plena em Pedagogia, cursada na Universidade do Estado do Pará (UEPA), instituição na qual pude exercer monitoria na disciplina Libras, e conviver diariamente com esta realidade, sob a orientação de uma professora que lutava em prol do reconhecimento e valorização do profissional Intérprete da Língua de Sinais.

Por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “O ensino de jovens e adultos surdos: análise das práticas metodológicas de docentes de uma escola especializada em Belém”, pude analisar as metodologias de ensino utilizadas pelos educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com educandos surdos, e verificar como elas interferiam no processo de aprendizagem dos mesmos (OLIVEIRA, 2011a).

Na referida produção acadêmica, os resultados apresentados pelos dois sujeitos entrevistados estavam relacionados com a necessidade de adaptação/flexibilização do material apresentado e disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC), já que estes não estavam atendendo as necessidades educacionais e linguísticas dos educandos surdos da EJA.

Durante a graduação acrescento, também, o fato de ter participado como bolsista de Iniciação Científica do projeto “Observatório Nacional de Educação Especial”, coordenado, em nível nacional, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e, no âmbito local, pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará. Trabalhamos dedicados ao tema da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e os educandos atendidos no contexto escolar, e a possível inclusão que a escola desenvolvia.

Particpei no primeiro ano da graduação do grupo de pesquisa Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), na linha de pesquisa Rede de Educação

Inclusiva da Amazônia Paraense, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

No curso Libras em Contexto¹ tive contato com professores surdos que me ensinaram não somente uma língua fascinante, mas também suas histórias de vida, experiências, suas identidades. Nesse curso compreendi que a questão da identidade deve ser vista “[...] não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política.” (CIAMPA, 2005, p. 132-133).

Em paralelo ao Curso, realizei a prova do PROLIBRAS². Segundo as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o exame visa proporcionar às “[...] pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de competência necessária para compor o corpo docente de Libras” e “às pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como instrutores de Libras” (2014, p. 2). Ao término da realização do exame obtive o certificado de Proficiência para o Ensino de Libras.

Depois dos dois anos de curso, já era amiga e convivia diariamente com todos: surdos, ouvintes usuários da língua de sinais e intérpretes de Libras. Após o término do curso, um professor surdo me orientou a fazer uma formação para intérpretes de Língua de Sinais, alegando que eu já desempenhava esse papel, em situações diversas, desde as mais formais até as mais informais, como por exemplo, ligações telefônicas, acompanhamento a consultas médicas; ele reiterou que eu tinha potencial para desempenhar a função e apenas faltava uma formação específica.

Assim fiz, participei do curso de Técnicas de Interpretação em Libras, da Associação de Tradutores e Intérprete de Língua de Sinais (ASTILP). Durante um ano vivenciei discussões acerca deste profissional e suas diversas atuações na sociedade, desde a interpretação no contexto religioso, educacional, até em eventos.

¹ Libras em Contexto é um curso de Língua de Sinais ofertado a todas as pessoas que tem interesse em aprender a língua de sinais, esse curso foi pensado e idealizado por profissionais surdos que são referências na região metropolitana de Belém desde a década de 90.

² Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras.

Um dos pontos de maior relevância nos estudos era a problemática da legislação que assegurava a profissão e qual era a formação ofertada a este profissional, qual o perfil do mesmo e quem poderia desempenhar o cargo de intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional, já que desde a “[...] década de 90 aumentaram significativamente o número de crianças surdas matriculadas na escola regular e, conseqüentemente, a procura por intérprete educacional³” (LACERDA, 2009, p. 34). Segundo a autora, não havia número suficiente de profissionais formados, para atuar nesta área. Qualquer pessoa que soubesse Língua de Sinais e se dispusesse ao trabalho era potencialmente um intérprete.

Ao ingressar na Pós-graduação *Lato Sensu* em “Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS⁴”, tive a oportunidade de dar prosseguimento a essa linha de estudo, com foco no profissional intérprete educacional como mediador entre educador e educando surdo.

Todavia, conforme apontam Lacerda (2009), Rosa (2008) e Martins (2006), não basta somente a presença do Intérprete Educacional para que ocorra a inclusão do surdo, haja visto que vai para além da informação repassada por este profissional, mas também as metodologias adotadas pelo educador, o currículo do espaço educacional e a parceria de todos os profissionais da instituição para garantir a acessibilidade ao surdo.

Realizei, então, minha monografia sobre “A importância das metodologias no ensino de jovens e adultos surdos” (OLIVEIRA, 2012), como uma das ferramentas para a inclusão educacional e linguística dos alunos surdos.

Atuei, em 2012, com a Equipe Bilíngue, grupo este que desenvolve sua prática com educandos surdos, que estudam na Rede Municipal de Educação, sob a coordenação do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE). Destaco que no quadro de funcionários deste Centro não consta a presença do profissional Intérprete de Língua de Sinais, dessa maneira, alguns técnicos da educação especial, em algum momento, acabam exercendo este papel, sob a ótica de minimizar as crises existentes neste processo inclusivo em que o aluno surdo vive, mas, descaracterizando assim, o perfil deste profissional.

³ Por lidar com o conhecimento e o saber sistematizado, há uma longa discussão acadêmica sobre a nomenclatura do Intérprete Educacional: “professor-intérprete”; “intérprete educacional”; “tradutor em sala de aula”, “tradutor de língua de sinais” (Lacerda, 2002; Rosa, 2005). Neste trabalho usarei a nomenclatura Intérprete Educacional.

⁴ Na instituição Faculdade Montenegro.

No ano de 2013, atendendo à solicitação do edital nº 01/2013, pleiteei uma vaga como aluna especial no Programa de mestrado da Universidade do Estado do Pará, na disciplina “Política Cultural e Educação na Amazônia”, ofertada pela Profª Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, em virtude da afinidade com o conteúdo a ser ministrado. A disciplina era relevante aos estudos que desenvolvia no grupo de pesquisa NEP/UEPA, bem como o trabalho que desenvolvia na SEMEC/CRIE.

No PPGED/UEPA fui aluna especial no primeiro semestre do ano de 2013, ao mesmo tempo em que participava do processo seletivo para me tornar aluna regular do mestrado, o que ocorreu pouco tempo depois. Para minha total felicidade ingressei no segundo semestre de 2013, na nona turma do PPGED, na linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A construção do objeto de pesquisa surgiu nas minhas vivências com o ensino de Libras para os alunos surdos da SRM. Percebia que a aquisição da língua e o entendimento acerca daquilo que estava trabalhando com eles era apreendido, todavia, o aluno surdo, ao retornar à sala regular, não tinha outro usuário da Língua de Sinais, dessa forma, ele não entendia o que estava sendo dito pelos demais. Às vezes era necessário atuar como intérprete em sua sala para facilitar a comunicação entre as línguas.

Percebia que a principal dificuldade desse aluno era a questão linguística, já que ele estava em um ambiente onde a maioria eram ouvintes e usuários de uma língua oral auditiva.

Skliar (1999, p. 7) trata do reconhecimento da língua de sinais em um prisma antropológico, em que ocorre um reconhecimento político da surdez como diferença, sendo que o teor político quer dizer uma construção histórica, cultural e social e também “[...] as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”.

Nas leituras e estudos no Mestrado, a *diferença* surge como uma nova categoria para alimentar as inquietações em torno da identidade surda e da Língua de Sinais. Passei a compreender a relevância de uma análise da diferença como princípio de alteridade, em que o outro é admitido como sujeito autônomo e distinto em sua existência e sua exterioridade cultural (OLIVEIRA, 2004), bem como, tive contato com a teoria das Representações Sociais.

Assim, iniciei a construção da dissertação trabalhando com as “Representações Sociais de educandos surdos acerca do Intérprete de Língua de

Sinais no contexto educacional” solicitando aos entrevistados surdos, o seu olhar acerca do intérprete e como ele está relacionado no processo de inclusão educacional. As leituras que tive de identidade, alteridade, diversidade, multiculturalismo me oportunizam uma visão mais crítica acerca do ensino de Libras, do sujeito surdo e de sua identidade.

Segundo as legislações sobre a educação de surdos, a Libras é uma língua nacional, reconhecida legalmente por meio da Lei 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que garante o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, como modo de interação efetiva das pessoas surdas nos espaços sociais, educacionais e linguísticos.

A Lei nº 12.319, de 1 de Setembro de 2010, regulamenta o exercício da profissão do tradutor e intérprete de Língua de Sinais, estabelece que: “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, p.01).

O Art. 04 desta lei apresenta que a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010, p. 01).

O Art. 06 desta lei trata das atribuições do tradutor e intérprete no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p. 01).

O Art. 7º estabelece que o intérprete deva exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à comunidade do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas posturas e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010, p. 01).

Perante as disposições que a Lei 12.319 /2010 evidencia nos artigos 04, 06 e 07 sobre formação, papel e condutas éticas em relação ao ato de interpretar, questionamos a “[...] tendência em considerar a presença do ILS fator determinante para o sucesso da inclusão de Surdos no ensino regular, sem se atentar, muitas vezes, a complexidade que envolve tais iniciativas” (DORZIAT, 2009, p. 72). Sendo assim, é preciso problematizar a formação, a responsabilidade educacional e o processo de inclusão que vêm sendo efetivados no contexto educacional brasileiro, especificamente, nas redes públicas de ensino.

O profissional Intérprete de Língua de Sinais está diretamente ligado ao processo de inclusão escolar do educando surdo em diversos níveis da educação, não somente por mediar uma língua de modalidade oral auditiva para uma outra sinalizada visual e espacial, mas também pela efetivação dos direitos desses sujeitos surdos serem reconhecidos e vigorados na prática.

De acordo com Dorziat (2009, p. 71), “[...] uma das dificuldades mais aparentes de inserção dos alunos surdos em salas de aula regular diz respeito ao tipo de comunicação usada nesses ambientes: a comunicação oral, através da língua portuguesa”. No sentido de inserção desse aluno, será necessário um profissional proficiente na Língua de Sinais, o Intérprete Educacional.

A perspectiva das práticas de educação de surdos, mediada pelo ILS, têm sido polêmica e têm gerado várias pesquisas na área. Dorziat (2009, p. 72) constata que “[...] quanto mais se reflete sobre a presença do ILS em sala de aula, mais é possível compreender a complexidade de sua atuação, o ato de interpretar o processo educativo é complexo, pois transcende a simples transmissão de informação”.

Perlin (2006, p. 59) já trazia em seus estudos a presença deste profissional frente ao processo de inclusão escolar do educando surdo, descrevendo que a interpretação não se reduz a algo mecânico e impessoal, mas sim que estes profissionais “[...] são intérpretes também da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas de identidade e da subjetividade surdas”. Partindo deste pressuposto, Dorziat (2009, p. 72) afirma que “a complexidade do papel do ILS é enorme, pois é um trabalho que lida com contradições e conflitos oriundos de suas representações ouvintes, mas também com as do mundo surdo”.

Com base nessa discussão, a educação de surdos deve ser considerada de maneira contextual, partindo do pressuposto dos diferentes modos de vida, que vão desde as condições materiais até aos processos organizativos presentes nesta comunidade, viabilizando o reconhecimento da diferença que passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos e do tempo em que cada indivíduo precisa para assimilar os conteúdos.

Dessa maneira, enfatizo o discurso de Fleuri (2002) que percebe a diferença na própria diferença, ou seja, que cada indivíduo é único e assim tem seu modo de ser, saberes e valores. Por isso, o papel do intérprete educacional vai além de transpor uma língua para outra, ou seja, a sua função é a de estimular as reais possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos surdos e de sua participação acadêmica, social e política.

Como o profissional intérprete educacional se situa entre os atores educacionais no processo de inclusão escolar de educandos surdos? O desempenho técnico deste profissional como simples tradutor é suficiente para garantir a inclusão educacional dos educandos surdos? Como o intérprete educacional é visto e percebido no imaginário dos alunos surdos e das demais pessoas que compõe a escola? Quais representações sociais cercam este profissional?

Um dos pontos de maior relevância em termos das atribuições do intérprete educacional é o imaginário acerca deste profissional, em que sua prática serviria para substituir o professor, deixando-o livre de qualquer responsabilidade com o aluno surdo. Todavia a responsabilidade de ensinar é do professor e a de transpor de uma língua para outra é do intérprete. Segundo Lacerda (2009, p. 34), “[...] na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades”.

A problemática, então, que levanto para investigação é: quais são as representações sociais de educandos surdos acerca do profissional intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional e quais implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos mesmos.

As Representações Sociais proporcionam para os membros de uma comunidade uma forma para comunicar-se e compreender seu contexto a partir do que é conhecida. As Representações Sociais são:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vista como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 31).

Configuram-se em:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p. 21).

Assim, a prática do ILS no ambiente escolar gera símbolos, “significados construídos coletivamente, compartilhado pelo grupo social e reinterpretado pelos subgrupos e seus sujeitos, que estão sempre em atividade representacional, ou seja, constituindo novos sentidos que se ligam aos já existentes” (SILVA, 2012, p. 99).

O Objetivo Geral deste estudo é analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos.

Os objetivos específicos são:

- Verificar as especificidades profissionais da prática do Intérprete de Língua de Sinais no processo de inclusão educacional do surdo universitário;

- Investigar as imagens e os sentidos atribuídos pelos alunos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais na prática educacional;
- Identificar como as Representações Sociais sobre os Intérpretes pelos educandos surdos interferem no processo de sua aprendizagem educacional no ensino superior.

Assumo, então, uma pesquisa no campo das Representações Sociais de um grupo de sujeitos, **educandos surdos**, sobre o fenômeno da inclusão educacional acerca da prática do **Intérprete Educacional**. As representações emergem da relação e da prática deste profissional, imprescindível na inclusão do educando surdo.

As representações sociais ocorrem de um grupo sobre algo ou alguém sendo “misturas de conceitos, imagens e percepções compartilhadas e transmitidas por um número significativo de pessoas e de uma geração para outra” (OLIVEIRA, 2011, p.166). O intuito do trabalho é evidenciar as representações dos educandos surdos acerca do intérprete educacional e de que forma elas interferem na aprendizagem e no processo de inclusão do surdo no nível superior.

Para evidenciar a importância do estudo e a necessidade de se buscar novos profissionais e, também, com a devida qualificação, foi realizada uma pesquisa do quantitativo deste profissional no contexto da Região Amazônica⁵.

Atualmente o Estado do Pará conta com 51 intérpretes de Língua de Sinais⁶, comprovados pela titulação PROLIBRAS⁷ em nível médio e superior, além disso, a Universidade Federal de Santa Catarina formou a primeira turma de Letras - Libras no polo da Universidade do Estado do Pará, no período de 2008 a 2012, em que foram formados 17 profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.⁸ Outra formação são os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* em Libras, que garantem ao concluinte trabalhar como Intérprete Educacional. A região metropolitana de Belém conta atualmente 03 instituições de Ensino Superior que ofertam este curso em seu

⁵ Esta pesquisa foi feita no site do Prolibras, dando a certificação de intérprete de libras do nível médio e superior totalizando 51 intérpretes. Acesso em: 29.04.2013.

⁶ Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br> Acesso em: 29.04.2013.

⁷ Exame Nacional Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, nos termos do Decreto no 5.626, de 22/12/2005 e da Portaria Normativa MEC nº 20, de 07/10/2010. Realizado desde o período de 2006 até 2013.

⁸ Disponível em: http://www.uepa.br/portal/ascom/ler_detalhe.php?id_noticia=1861727 Acesso em: 29.04.2013.

quadro, são elas: Faculdade Ipiranga, Faculdade Integrada Brasil Amazônia (Fibra) e Instituto de Educação do Pará (IEPA).

Conforme o estado da arte desenvolvido na seção da metodologia,⁹ destaco o ineditismo deste estudo, considerando não existir trabalhos que tratem sobre representações sociais com o mesmo objeto de estudo, bem como a importância deste estudo, pois representa um trabalho de pesquisa inovador em três âmbitos: acadêmico, social e pedagógico.

Acadêmico em virtude da carência de material escrito e publicado sob esta temática, deixando uma lacuna imensurável nos estudos relacionados a este profissional; Pedagógico já que é fundamental que o IE esteja inserido na equipe educacional participando dos planejamentos e estando diretamente comprometido com a inclusão e aprendizagem do sujeito surdo, garantido que seus direitos sejam vigorados em ações e ganho sociais, para suscitar discussão acerca do imaginário/representação que rodeia este profissional.

Desse modo, a relevância deste estudo está na possibilidade de evidenciar a atuação do profissional intérprete educacional frente ao processo de inclusão do educando surdo no contexto educacional da Amazônia Paraense.

Compõe esta dissertação, as seguintes seções:

1. “Sinalização Inicial”, na qual exponho a temática da pesquisa, seus objetivos e as motivações as quais me levaram a investigar as Representações Sociais dos educandos surdos acerca do intérprete educacional;
2. “A trajetória teórico-metodológica da pesquisa”, em que descrevo os caminhos percorridos durante a pesquisa, a categorização do *locus* e os cuidados éticos;
3. “As Representações Sociais: investigação em psicologia social”, com que trabalho a gênese das Representações Sociais, a abordagem processual que assumo neste trabalho e as suas contribuições no campo da educação inclusiva, em especial na educação de surdos;
4. “A pessoa surda na Instituição de Ensino Superior: exigência legal e pedagógica do intérprete educacional”, na qual trato dos aspectos legais na inserção deste sujeito nas IES, em seguida foco nos aspectos históricos e legais do profissional intérprete educacional e sua atuação técnica e pedagógica no contexto universitário.

⁹ A partir da página 27 desta dissertação.

5. “Atuação do profissional intérprete educacional no nível superior: currículo e relações interpessoais”, em que trato diretamente a atuação do profissional, o currículo universitário, a comunicação existentes entre os sujeitos da sala de aula e a dialogicidade na retangulação.
6. “Sentidos, imagens e significados de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no nível superior”, na qual exemplifico a compreensão dos educandos surdos acerca do intérprete educacional e as suas práticas desempenhadas com o mesmo, a partir das seguintes categorias temáticas: (1) Dados de formação; (2) Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva; (3) Representações Sociais: o intérprete educacional sinônimo de inclusão.
7. “Dizeres e Imagens de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional”, na qual problematizo as imagens e os discursos dos entrevistados acerca da prática educativa e técnica do profissional intérprete.
8. “Sinalização Final”, na qual realizo uma reflexão acerca dos resultados alcançados na pesquisa e como eles se correlacionam com os pensamentos teóricos da atribuição do intérprete educacional enquanto profissional mediador e professor.

As estratégias metodológicas para a abordagem do conceito de Representação Social têm variado muito: desde entrevistas abertas, semi-estruturadas, questionários abertos e fechados, até escalas como as de “diferencial semântico” de Charles Osgood, desenhos e diversas representações gráficas. (LANE, 2004, p.64).

2. A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta secção é apresentado o estado da arte, a trajetória teórico-metodológica da pesquisa, a observação em *locus*, o tipo de pesquisa, as técnicas de coleta de dados e a sistematização e análise dos dados.

2.1. Estado da Arte

Na construção do objeto de pesquisa, fiz o levantamento, das teses e dissertações que articulassem as temáticas do estudo na área de Representações Sociais e Educação Inclusiva em Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, focando *a priori* dois descritores: **(1)** as Representações Sociais e **(2)** intérprete educacional, todavia não havia nenhum trabalho relacionado aos descritores. *A posteriori* usamos os descritores: **(1)** as Representações Sociais e **(2)** a Educação de surdos.

Realizei o estado da arte das teses e dissertações disponíveis no Portal da Capes¹⁰ sob a temática de *Representações Sociais na Educação de Surdos*, encontramos 11 trabalhos entres os anos de 2006 a 2012:

1. BORGES, Fabio Alexandre. Institucionalização (sistemática) das representações sociais sobre a "deficiência" e a surdez: relações com o ensino de ciências/matemática. 01/03/2006. 164 f. Mestrado Acadêmico em Educação para a ciência e a matemática. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEM.
2. DEMAMANN, Sandra Teresinha. Educação Ambiental e Representações Sociais na Educação de Surdos. 01/07/2007. 109 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria. Biblioteca Depositária: Central e Setorial.
3. FERNANDES, Janaina Francisca Pinto. Doenças sexualmente transmissíveis: análise psicossocial das representações de alunos surdos.

¹⁰ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/#40> Acesso em: 04.11.2013.

01/03/2008. 132 f. Mestrado Acadêmico em Enfermagem. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências da Saúde.

4. SILVA, Angelica Bronzatto de Paiva E. Aspectos psicossociais da surdez: a representação social de mães ouvintes. 01/02/2008. 276 f. Doutorado em Saúde da criança e do adolescente. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Depositária: FCM/Unicamp.
5. ARAUJO, Patricia Oliveira de. Eros e Thanatos: um estudo em representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos. 01/09/2009. 183f. Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia. Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares.
6. BENTES, Jose Anchieta de Oliveira. Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais. 01/08/2010. 178 f. Doutorado em Educação especial (educação do indivíduo especial). Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.
7. COSTA, Simone de Fatima Saldanha Carneiro. As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos. 01/03/2011. 134 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília. Biblioteca Depositária: BCE UnB.
8. MAGALDI, Jose Carlos Miraglia. Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos. 01/04/2011. 90 f. Mestrado Acadêmico em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Centro I.
9. MORAES, Cristina Costa de. A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos. 01/02/2011. 180 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Centro I.
10. SILVEIRA, Andrea Pereira. Representações sociais de professores do ensino fundamental do sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar. 01/11/2011. 209 f. Mestrado Acadêmico em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará. Biblioteca Depositária: PAULO FREIRE.
11. CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. A representação social da LIBRAS em surdos bilíngues. 01/04/2012. 120f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Centro I.

Sendo assim, foi elaborado um quadro contendo os onze trabalhos. Exemplifiquei o autor e ano, os participantes e objetos das representações nas dissertações e teses, e por fim, as Representações Sociais encontradas nos discursos dos entrevistados, conforme o quadro 1.

Quadro 1. Pesquisas sobre Representações Sociais e Surdez

Autor (ano)	RS de um grupo	Sobre um grupo ou algo	RS encontradas
Borges (2006)	Docentes de matemática	Alunos surdos	Dificuldades de apreensão de conceitos, em virtude da barreira comunicacional.
Demmann (2006)	Educandos de Ed. Especial	Alunos surdos	Alunos e professores respeitam e valorizam a Libras.
Fernandes (2008)	Surdos	Doenças Sexualmente transmissíveis (DST's)	Falta de informação sobre o assunto e o imaginário de que algumas doenças são transmitidas pelo sexo.
Silva (2008)	Mães ouvintes	Filhos surdos	A pesquisa constatou que o fato da surdez ter origem genética ou adquirida não interferiu na representação social que a mãe tem de seu filho surdo.
Araújo (2009)	Formação do professor ouvinte	Práxis com surdos	Os professores desenvolvem uma prática excludente, posto que não tiveram formação para trabalhar com as diferenças.
Bentes (2010)	Professores de instituições especializadas de Surdez	Trabalho docente com o aluno surdo	Os discursos dos professores apresentam imaginários e práticas normalizadoras.
Costa (2011)	Alunos do curso Letras - Libras/EaD	Alunos surdos	Apresentam um sentimento de capacidade e de valorização do aluno surdo.
Magaldi (2011)	Universitários surdos	Inserção profissional	No ambiente de trabalho os surdos representam-se como bilíngues pertencentes a uma cultura surda, baseada em um modelo antropológico.
Moraes (2011)	Professores	Aluno surdo	A representação obtida pelos professores aos alunos surdos está pautada no reconhecimento da identidade, da Língua de Sinais e da alteridade.
Silveira (2011)	Professores	Aluno surdo	Os professores atribuem imagens e sentidos excludentes ao aluno surdo
Castro	Surdos	Língua	Os surdos atribuem valor positivo

(2012)	Bilíngues	Brasileira de Sinais	à Língua Brasileira de Sinais, posto que está relacionada com a sua cidadania.
--------	-----------	----------------------	--

Fonte: elaboração própria.

Valer ressaltar, conforme o quadro 1, que no ano de 2013, até a data desta pesquisa, não foi produzido nenhum trabalho de Representações Sociais na educação de surdos, além disso, os 11 trabalhos aqui apresentados, em sua maioria, são representações de ouvintes sobre os surdos, um olhar de um grupo majoritário sobre um grupo minoritário, sendo necessário pesquisar as representações dos surdos sobre eles mesmos e/ou aos outros, para tentarmos entender os possíveis processos de exclusão educacional.

Somando-se a isso, destaco que dos onze trabalhos aqui mencionados, nenhum trata da representação social do educando surdo sobre o intérprete de Libras, este profissional imprescindível no processo de inclusão educacional do surdo, uma vez que é por meio da atuação de tal profissional, que o surdo terá acesso as informações neste contexto.

Assim, ratifico a importância desse estudo por contribuir para a compreensão de como os educandos surdos elaboram, comunicam e partilham suas representações sociais sobre o intérprete educacional e como essas representações interferem na aprendizagem e no processo de inclusão do surdo no nível superior.

Realizei, também, consulta aos sites de três Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará desdobra-se em duas Linhas de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais e Currículo e Formação de Professores. As dissertações produzidas nesse programa encontram-se disponíveis no site do PPGED da UFPA¹¹. Neste Programa identifiquei o resumo de dez dissertações defendidas com base na temática **Representações Sociais** em interface com os temas: (1) alunos com deficiência no nível superior (CAMPOS, 2013); (2) adolescentes infratores (SOUZA, 2012); (3) jovens-alunos escola ribeirinha (VIEIRA, 2011), (4) jovens da ilha Cotijuba-Belém (TRINDADE, 2011); (5) a escola na perspectiva de adolescentes grávidas (MORAES, 2010); (6)

¹¹ Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br Acesso em: 29.04.2013.

relações étnico-raciais (SANTOS, 2009); (7) educação infantil (FERREIRA, 2008); (8) educação do campo (LOPES, 2008); (9) saberes e projetos de vida (NEVES, 2007); (10) psicologia da educação e formação docente (RODRIGUES, 2006).

Observei que nenhuma delas debate as Representações Sociais e a Educação de Surdos. Identifiquei que apenas uma se refere à Educação Inclusiva, intitulada “Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará” (CAMPOS, 2010). E, em relação à temática *Educação de Surdos*, também consta apenas uma pesquisa, intitulada: “A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA” (CAVALCANTE, 2010).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará iniciou suas defesas em 2007 possuindo duas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Observei nas produções disponíveis no site do PPGED da UEPA,¹² que oito dissertações apresentam a temática *Representações Sociais* em interface com os temas: (1) Educação de Surdos (SILVEIRA, 2011); (2) Educação e Saúde (ROCHA, 2011); (3) Saúde na Escola (SOARES, 2011); (4) Projeto Político Pedagógico (GONÇALVES, 2010); (5) saúde e educação de idosos (FERREIRA, 2010); (6) cuidado, saúde e educação entre jovens de um grupo de dança (ANJOS, 2009); (7) educação e saúde no prisma da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais em ambiente hospitalar (RODRIGUES, 2007); e (8) educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais na percepção dos docentes (SOUZA, 2009).

Vale pontuar que apenas a primeira pesquisa trata as representações sociais na educação de surdos, intitulada: “Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo: A [in] visibilidade na inclusão escolar” (SILVEIRA, 2011), todavia, este estudo não trabalha com o profissional Intérprete de Língua de Sinais.

Referente à temática *Educação de Surdos* consta quatro pesquisas: (1) Professor Surdo (SANTOS, 2012); (2) Aluno Surdo (SILVEIRA, 2011); (3) Identidades na educação de Surdos (SANTOS, 2011) e (4) Educação de surdos no contexto Amazônico (LIMA, 2009). Nenhuma pesquisa trabalha o profissional

¹² Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em: 29.04. 2013.

intérprete educacional como agente ativo no processo de inclusão do educando surdo. Além disso, as quatro pesquisas trazem o olhar do outro (ouvinte) sobre o surdo, atestando, dessa maneira, que nenhuma vem elencar o olhar do outro/negado/surdo acerca do ILS/ouvinte.

A partir destas premissas é possível entender que os trabalhos realizados narram as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos, essas representações podem ou não tratar-se “[...]de um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKILIAR, 2010, p. 15).

Sendo assim, é possível perceber nesses discursos uma ideologia dominante marcada pelo ouvintismo e descrita pela normalidade auditiva e linguística da língua oral, representando socialmente o surdo sobre uma visão clínica, patológica e inferior ao ser ouvinte.

Todavia é de suma importância não homogeneizar e rotular os trabalhos em uma única vertente, ouvintista, posto que dialogar com as representações de ouvintes sobre os sujeitos surdos podem ou não ser marcada pelo discurso da normalidade como também pelo discurso da diferença como alteridade.

Trazer o olhar do outro/negado/surdo nesta produção é uma tentativa de inverter a compreensão das representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a Libras e educação dos surdos. Já que “[...]reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do significado de ser surdo” (SKILIAR, 2010, p. 30).

No que concerne à Universidade do Estado do Pará, é possível afirmar que apresenta um número significativo de dissertações tanto no campo das representações sociais, quanto no estudo da educação de surdos.

O PPGE da UFAM¹³ articula em seu núcleo quatro linhas de pesquisas: (1) Processos Educativos e Identidades Amazônicas; (2) Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; (3) Formação e *Práxis* do (a) educador (a) frente aos desafios amazônicos; (4) História da Educação na Região Amazônica.

Nesse Programa, encontrei dezenove dissertações defendidas¹⁴ que versam sobre o estudo das *Representações Sociais* em interface com: (1) Trabalho Docente

¹³ Disponível em: <http://www.ppge.ufam.edu.br/> Acesso em: 29.04.2013.

¹⁴ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/> Acesso em: 24.04.2013.

(ELMENOUI, 2012); (2) direitos socio sociais (CALDAS, 2011); (3) gestão democrática (LIMA, 2010); (4) trabalho e educação em comunidades ribeirinhas (SILVA, 2010); (5) trabalho-pedagógico (TORRES, 2009); (6) a formação docente (FEITOZA, 2009); (7) Professores do fundamental (LIMA, 2002;); (8) a Educação de Jovens e Adultos – EJA (LIMA, 2008); (9) educação e saúde com foco na formação dos discentes de enfermagem sobre a saúde indígena (TOLEDO, 2008); (10) a *práxis* pedagógica com crianças e adolescentes em situação social de risco (SANTOS, 2008); (11) a “socialização institucional” dos adolescentes em conflito com a lei (RAMOS, 2008); (12) orientação sexual (MOURÃO, 2007); (13) Orientação sexual (CASTRO, 2002); (14) a educação do campo na escola agrotécnica (NOGUEIRA, 2007); (15) a educação em zona rural (FONSECA, 2007); (16) a família para crianças e adolescentes (PITANGA, 2006); (17) os papéis sociais da mulher e sua influencia no Rendimento Escolar (RAMOS, 2004); (18) dificuldades de aprendizagem nos processos educativos (MARTINS, 2002); e (19) a comunicação entre agentes da Pastoral da Comunicação da área missionária São Francisco (ROSAS, 1998).

Ao perscrutar a temática *Educação de Surdos* encontrei sete produções, as quais versam sobre: (1) Escola de Surdos (SÁ, 2011); (2) mediadores tecnológicos na formação de professores (SCANTBELRUY, 2010); (3) novas tecnologias digitais e o processo educativo de integração dos surdos (BRAGA, 2009); (4) surdez, educação e mercado de trabalho (REIS, 2006); (5) letramento, surdez e identidade (SANTOS, 2006); (6) teatro surdo (FARIAS, 2005); e (7) cultura, linguística e poder na educação de surdos (PINTO, 2004).

Observou-se que as duas temáticas pesquisadas, Representações Sociais e Educação de Surdos, não se entrelaçam. Isto significa que nas pesquisas da UFAM não há trabalhos na perspectiva teórica das representações sociais na educação de surdos e nem na área da educação especial.

Dessa maneira, o quadro a seguir ilustrará as produções da Região Norte, com as dissertações envolvidas na temática das Representações Sociais e educação de surdos.

Quadro 2. Dissertações da Região Norte do ano de 2006 a 2013

Representações Sociais	Educação de Surdos	Representações Sociais na Educação de Surdos
37 Dissertações	13 Dissertações	1 Dissertação

Fonte: Processo de coletas de dados

Destaco com a amostra quantitativa do quadro 2, que há apenas uma dissertação na Região Norte que trata das representações sociais na educação de surdos. Esta pesquisa é pertencente ao PPGED da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Dessa forma, justifico a necessidade e a importância desta dissertação, pois de acordo com o quantitativo apresentado, percebemos uma lacuna nas pesquisas de representações sociais na área da surdez, não somente na Região Norte, mas em todo o país.

Segundo Lacerda (2009), no Brasil as pesquisas sobre intérpretes de Língua de Sinais em sala de aula são escassas, já que esta forma de atuação tem ainda caráter experimental em muitas realidades e não é reconhecida até agora por vários estados e municípios.

Mediante o exposto, realizei o estado da arte das teses e dissertações disponíveis no Portal da Capes¹⁵ sobre o intérprete de língua sinais e encontramos treze produções, as quais versam acerca do: (1) Intérprete de Língua de Sinais em construção (RUSSO, 2009); (2) Trajetória de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras (MARTINS, 2009); (3) Formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais (GURGEL, 2010); (4) Territorialização do intérprete de língua de sinais (BARAZZUTTI, 2011); (5) Intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva (ARAUJO, 2011); (6) interpretação da Língua Brasileira de Sinais a partir do gênero jornalístico televisivo (NASCIMENTO, 2011); (7) Intérprete e o ensino regular (GUIMARÃES, 2012); (8) Processos de escolarização do surdo e o intérprete de língua de sinais (XAVIER, 2012); (9) Estratégias de interpretação do Português para Libras (LEMOS, 2012); (10) O Intérprete de Libras no nível superior (NANTES, 2012); (11) Intérprete de Libras e o professor de ciência (OLIVEIRA, 2012); (12) Políticas públicas e o intérprete de Libras (MORAIS, 2012) e (13) Intérprete de Língua de sinais na pós-graduação (SANTIAGO, 2013).

¹⁵ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em: 03.09.2013.

Dentre os trezes trabalhos citados, destaco que apenas duas autoras, Moraes (2012) e Nantes (2012), trazem na pesquisa o olhar do educando surdo sobre o intérprete de língua de sinais, entretanto, nenhuma das autoras utiliza como aporte teórico a Representação Social.

Moraes (2012) desenvolveu o trabalho de pesquisa tendo como objeto de estudo as políticas públicas que incluem no ambiente educacional o surdo, a Libras e o intérprete educacional no nível superior. O objetivo foi analisar os sentidos e os significados do intérprete de Libras numa perspectiva histórico cultural na inclusão educacional partindo das políticas públicas.

O estudo obteve como um dos resultados o “intérprete como recurso humano de acessibilidade”, em que “não o fazem de modo reificado, pois também entendem que cada profissional que interpreta há ‘uma pessoa’, com seu profissionalismo, mas também particularidades” (MORAIS, 2012, p. 15). Esse resultado demonstra o profissional intérprete para além de uma função mecânica, mas sim humana.

Outro trabalho a ser destacado é de Nantes (2012), que objetivou analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no nível superior na perspectiva dos surdos, descrevendo as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no contexto universitário. Este estudo utilizou como aporte teórico e metodológico a arqueogenealogia para a compreensão das relações de saber/poder numa visão foucaultiana.

Dentre os resultados obtidos, destaco dois entraves para inclusão do aluno surdo no nível superior, os quais são:

Falta de metodologia adequada para o ensino da língua oficial como segunda língua para o surdo e precária formação do intérprete de língua de sinais para atuar no nível superior. Os resultados indicaram a inadequação das práticas pedagógicas no ensino superior como formas ineficientes de comunicação e interação entre professor, acadêmico e intérprete, que limitam o acesso ao conhecimento por uma tradução/interpretação que não disponibiliza terminologia específica para esse nível de ensino (NANTES, 2012, p. 13).

Os entraves descritos pela autora, no que tange a inclusão educacional do surdo, se faz presente não somente no nível superior, mas em todas as etapas, já que o currículo escolar/acadêmico é homogêneo, pensado e elaborado para estudantes ouvintes, falantes da língua portuguesa. Soma-se a isso, a precária formação inicial do intérprete educacional que compromete a boa execução da

interpretação/tradução em sala de aula, prejudicando o entendimento do aluno surdo em relação aos conceitos ensinados pelo professor.

Em suma, destaco que os dois trabalhos trazem na essência uma visão de diferença como alteridade, já que ilustram o discurso de uma minoria linguística, de identidades surdas e da inclusão educacional dos surdos no nível superior, contudo, nenhuma das pesquisas trata da teoria das Representações Sociais sobre o intérprete educacional e como essas representações interferem na aprendizagem e no processo de inclusão do surdo na instituição superior.

2.2. Metodologia: por onde caminhamos

Realizou-se pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Chizzotti (2009, p. 79) afirma que a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Este estudo assume um enfoque crítico-dialético, cujas pesquisas apresentam:

um caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 1994, p. 97).

O autor destaca, ainda, que nesse tipo de pesquisa, o dinamismo da práxis transformadora dos seres humanos como agentes históricos na tomada de conscientização gera a participação ativa do mesmo na organização social, política e educacional. Desse modo, a dialética trabalha “[...] com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo, interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2010, p.24).

O enfoque adotado, neste estudo, se dá em virtude do interesse em objetivar a análise do cotidiano universitário, em uma dimensão histórico-crítica, investigando

o processo de produção das representações sociais de educandos surdos acerca da prática do profissional intérprete de Libras, vinculado ao contexto escolar.

E discutindo, ainda, a Teoria das Representações Sociais com o foco na educação inclusiva e na representação do educando surdo sobre o “Intérprete de Língua de Sinais”, isto é, na maneira em que elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas acerca desse sujeito.

As pesquisas com a Teoria das Representações Sociais tiveram sua origem no século XX, com Moscovici (1981), e desdobram-se em quatro abordagens:

(1) processual ou sociocultural representada por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; (2) perspectiva relacional, mais sociológica, inaugurada por Willem Doise; (3) a estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric com ênfase no aspecto cognitivo-estrutural; e (4) dialógica de Marková voltada para a dimensão simbólica (SOUZA, 2009, p.161).

Na perspectiva de analisar as representações sociais sobre o profissional ILS, utilizei a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (2009, 2012) e aprofundada por Jodelet (1998; 2001). Esta abordagem visa “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (ALVES-MOZZOTI; MAIA; MAGALHÃES 2010, p. 5).

As pesquisas acerca das Representações Sociais (RS) no campo educacional se caracterizam:

pela multireferencialidade metodológica, face a multiplicidade de objetos de representações como objeto de estudo que perpassa pela pesquisa experimental e a qualidade, a intergeração com as outras teorias com o objetivo de elucidar a dinâmica e a complexidade das representações sociais, bem com a diversidade de estratégias que podem ser utilizadas: entrevistas, questionários, imagens, desenhos, narrativas orais, objetos concretos, entre outras formas de análises: de conteúdo e discurso (ANJOS, OLIVEIRA, TEIXEIRA, 2011, p. 37).

A Representação Social é entendida como “[...] forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano (RANGEL, 2004, p. 66)”.

Os processos de formação das representações sociais compreendem a **Ancoragem** e a **Objetivação**, os quais por meio de uma relação dialética entre si

fomentam a construção do núcleo figurativo, que por sua vez é constituído de uma estrutura figurativa e simbólica (MOSCOVICI, 2009).

Com base nessa discussão, assumo uma abordagem processual e aponto que o presente estudo compreende uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que tem como foco investigar as representações sociais de educandos surdos acerca da prática do Intérprete Educacional.

2.3. Lócus da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior particular na região metropolitana de Belém, por ser referência há mais de 20 anos em cursos de licenciatura, tecnológico e bacharelado com educandos surdos, sendo uma das primeiras instituições a reconhecer e contratar o profissional intérprete de Língua de Sinais.

A Instituição possui cursos de licenciaturas, bacharelados, tecnológicos e técnicos. Os cursos de licenciatura são: Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Língua Portuguesa, Matemática, História e Pedagogia, destes apenas o curso de Pedagogia contem alunos surdos. No bacharelado, os cursos são: administração, Jornalismo e Turismo. Os quais não possuem educandos surdos.

Nos cursos tecnológicos há presença de educandos surdos e essa, por sua vez, é bastante significativa: na Análise Desenvolvimento de Sistemas, Design Gráfico, Estética e Cosméticos. Enquanto que na Logística, Processos Gerenciais, Radiologia, Recursos Humanos, Redes de Computadores e Segurança Privada não há educandos surdos.

Nos onze cursos técnicos ofertados pela Instituição, destaco dois: Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngue em Libras/Língua Portuguesa e Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, evidenciando a preocupação da instituição com a formação inclusiva, visto que há um quantitativo significativo de alunos surdos como mostra no quadro a seguir.

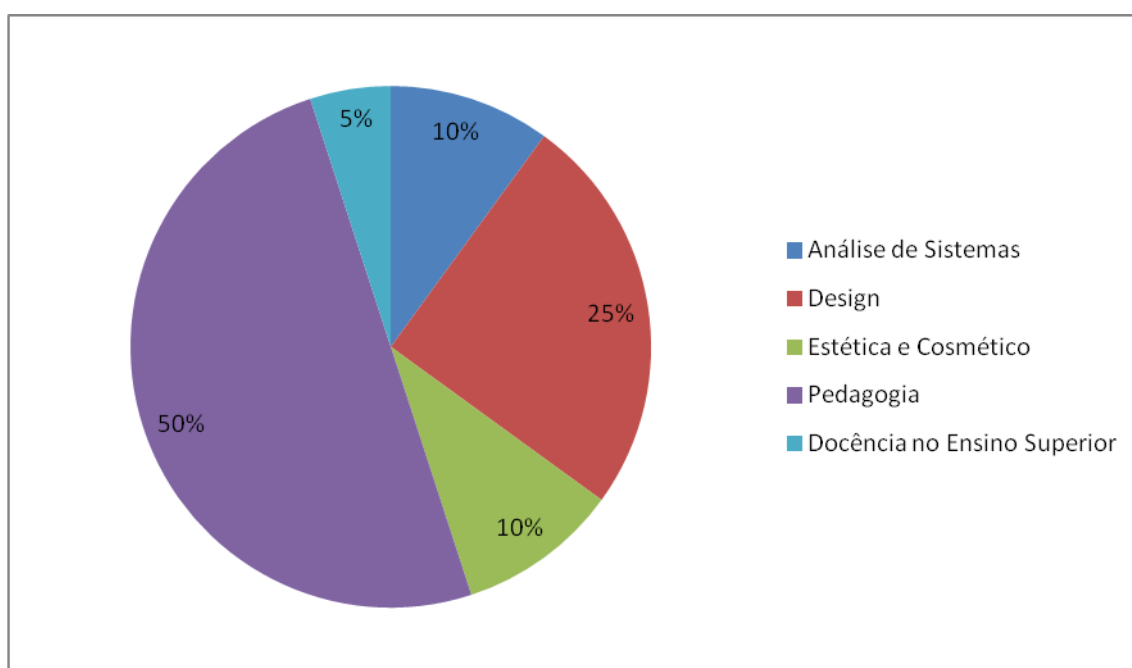
Quadro 3. Cursos e educandos surdos

Cursos	Tipo de curso	Quantitativo de educandos surdos
Análise Desenvolvimento de Sistemas	Tecnológico	02 Educandos
Design	Tecnológico	05 Educandos
Estética e Cosméticos	Tecnológico	02 Educandos
Pedagogia	Licenciatura	10 Educandos

Fonte: processo de coleta de dados.

A pós-graduação contém 39 cursos. Dentre eles, destaco a Especialização em Docência no Ensino Superior, visto que conta com a presença de uma educanda surda, que é acompanhada pelo intérprete de Libras, conforme exemplifica o gráfico 1.

Gráfico 1. Quantitativo de educandos surdos na Instituição



Fonte: Gráfico elaborado com os dados da pesquisa.

De acordo com o gráfico, o Curso Tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas possui 2 alunos, o de design 5 educandos surdos e o de estética e cosmética 2. No Curso de Licenciatura em Pedagogia há um número expressivo de

10 educandos surdos, enquanto que na pós- graduação em Docência do Ensino Superior apenas 1 educando surdo.

Com o quantitativo de 19 educandos surdos e 01 na pós-graduação, é uma necessidade a presença do profissional intérprete de língua de sinais para mediar a comunicação no espaço acadêmico. A Instituição conta em seu quadro de funcionários atualmente 10 intérpretes de Libras para 20 educandos surdos.

A Instituição possui uma sala de inclusão onde são realizados os assessoramentos aos educandos surdos e aos professores acerca das atividades solicitadas aos educandos, como também adaptações de materiais, testes e provas dos professores. Os Intérpretes Educacionais (IE) participam dos planejamentos pedagógicos e de toda dinâmica da instituição, desde eventos, seminários e aulas passeios.

A Instituição Superior em questão apresenta, no ano em que foi realizada a pesquisa, possui quatro unidades de ensino em que são divididas pelos cursos técnicos, profissionalizante e superior. Entretanto, o *lócus* desta pesquisa corresponde ao do Ensino Superior localizado em um bairro periférico de Belém. O prédio em que funcionam os cursos, quanto às suas condições físicas e estruturais, conta com quatro aéreas, que foram observadas durante a permanência da pesquisadora em *lócus*.

No térreo contém:

uma biblioteca; lanchonete; setor acadêmico; sala de direção (gestão); sala de coordenação pedagógica; setor financeiro; núcleo de apoio psicopedagógico (NAP); setor de inclusão; rampas nas duas salas de aula no térreo; recursos humanos; auditório; duas salas de aula; sala dos professores; quatro banheiros, um adaptado para cadeirantes, na parte térrea da instituição, um para uso dos funcionários, bem como um feminino e outro; estacionamento; área descoberta; sala de informática; diretoria de ensino; elevador e diretoria geral (DIÁRIO DE PESQUISA, 28.10.13).

No 1º ao 3º andar a Instituição contém:

08 salas de aula e dois banheiros no primeiro andar, 07 salas de aula; Laboratório de ensino e dois banheiros no segundo andar e no terceiro andar possui 08 salas de aula e dois banheiros feminino e masculino (DIÁRIO DE PESQUISA, 28.10.13).

No momento da observação foi seguido um roteiro para identificar, além da estrutura da instituição, as relações interpessoais entre os educandos surdos de pedagogia e os profissionais da Instituição de Ensino.

Destaco que a Instituição apresenta uma boa estrutura de acessibilidade às pessoas usuárias de cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção, todavia não disponibiliza em seus espaços placas em Língua de Sinais informando o local de cada atividade da instituição, isso prejudica o acesso a essas áreas pelos educandos surdos, sendo necessário que o intérprete educacional informe por meio da Língua de Sinais onde se encontra cada setor na instituição.

Outro ponto percebido na observação é a relação interpessoal dos educandos surdos da Pedagogia com os demais sujeitos da Instituição, ou seja, educandos ouvintes, professores e o corpo técnico. É nítido que há uma excelente relação entre todos os educandos surdos, independentemente de seu curso. Quanto aos demais sujeitos, há uma relação comunicacional intermediada pelo intérprete e na sua ausência a relação fica comprometida.

Ao término da observação, realizei o levantamento sobre os intérpretes educacionais que os educandos surdos irão descrever suas representações sociais. A Instituição conta com 10 Intérpretes de Língua de Sinais com o perfil apresentado no quadro 4.

Quadro 4. Dados dos Intérpretes de Língua de Sinais

Nome do ILS	Idade	Sexo	Formação	ILS religioso	ILS Evento	Tempo que atua como ILS	Tempo que atua na Instituição
IE1	43	M	Letras Libras/Prolibras	Sim	Sim	18 anos	05 anos e 05 meses
IE2	56	F	Esp. Em Libras	Sim	Sim	10 anos	07 anos
IE3	35	F	Esp. Em Libras	Sim	Sim	10 anos	03 anos
IE4	35	F	Esp. Em Libras	Sim	Sim	06 anos	01 ano
IE5	27	M	Esp. Educação Especial	Sim	Sim	07 anos	09 meses
IE6	34	M	Curso de Libras	Não	Sim	08 meses	08 meses

IE7	30	F	Curso de ILS	Sim	Sim	06 anos	01 ano
IE8	26	M	Letras Libras/Prolibras	Sim	Sim	09 anos	06 anos
IE9	38	F	Esp. Em Libras	Sim	Sim	03 anos	01 ano
IE10	49	F	Esp. Em Libras	Não	Sim	04 anos	04 anos

Fonte: Quadro elaborado pelos dados da pesquisa.

O perfil dos intérpretes educacionais presentes na Instituição de Ensino Superior revela um percentual de gênero, afirmando que 40% são do sexo masculino e 60% feminino, com a média de idade de 37.3. Em relação à atuação no âmbito religioso, é possível perceber que 80% já atuaram ou atuam em igrejas com a interpretação em língua de sinais, já nos espaços de eventos, seminários e palestras, 100% realizaram esse tipo de interpretação.

A média aritmética no tempo de atuação desses profissionais com a interpretação em língua de sinais corresponde em meses a 94.2, convertida em anos o tempo é de 7.8. Esses dados revelam o largo período de experiências que esses sujeitos apresentam. Todavia, em relação ao tempo de atuação na Instituição exercendo a função de intérprete educacional, os dados revelam a média 35.8 em meses, convertida em anos, o tempo é de 2.9. Vale destacar que a atuação como intérprete de libras é mais do que o dobro do que como intérprete educacional.

Acerca da formação desse profissional, nos reportamos ao Decreto nº 5.626/2005, no Capítulo V, que trata da formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa e estabelece: “Art 17. a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p.03).

Depois de cinco anos de vigência do Decreto 5.626/2005, foi legitimada a Lei do profissional Intérprete de Língua Brasileira de Sinais nº 12.319/2010, que discorre no Art. 4º. A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

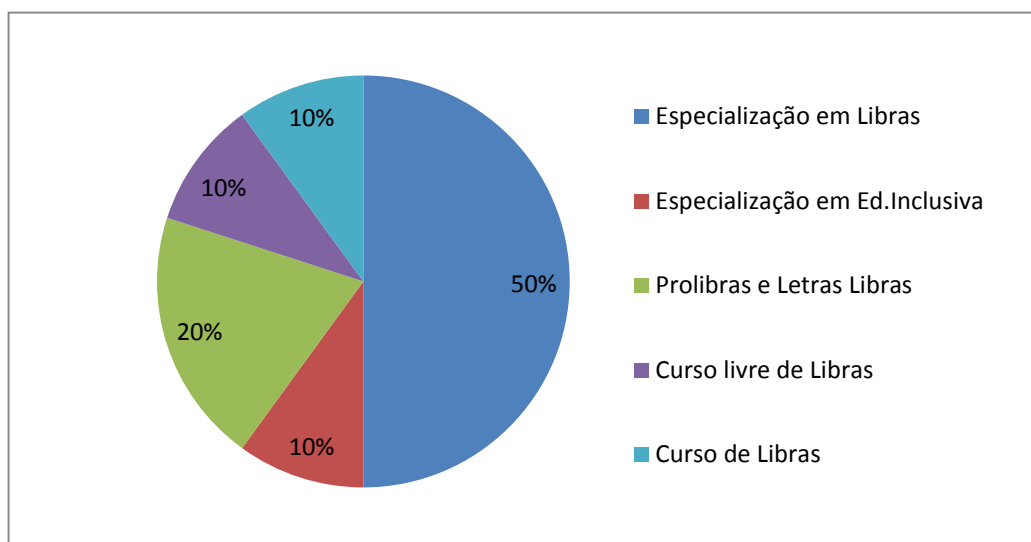
I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação

continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Todavia, a Lei 10.319/2010 não retrata a formação necessária deste profissional para o nível superior, apenas reporta que a certificação deste profissional pode ser obtida em cursos de especialização em Libras e pelo Prolibras.

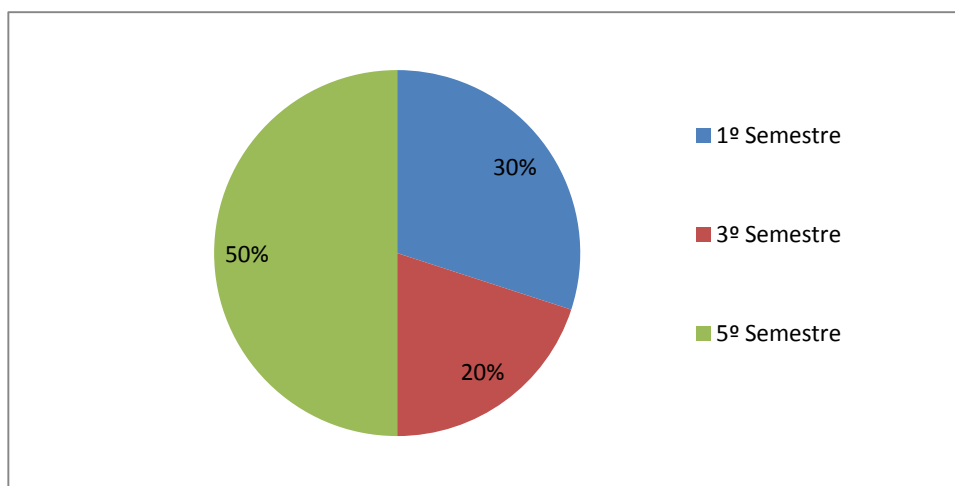
Os dados contidos no Gráfico 2, evidenciam que 50% dos sujeitos possuem especialização em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, 20% PROLIBRAS e LETRAS LIBRAS, 10% especialização em Educação Especial, 10% fizeram curso técnico de interpretação, e 10% apenas tem um curso básico de Libras.

Gráfico 2. Formação dos intérpretes educacionais da Instituição



Fonte: Gráfico elaborado pelos dados da pesquisa.

Esses profissionais atuam com 20 estudantes surdos na instituição, porém a pesquisa se deterá em investigar apenas 10 educandos surdos do Curso de Pedagogia.

Gráfico 3. Educandos surdos do curso de pedagogia

Fonte: Gráfico elaborado pelos dados da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são 10 educandos surdos do Curso de Pedagogia, pertencentes ao 1º, 3º e 5º semestre de acordo com o gráfico, correspondendo à 30% de educandos no 1º semestre, 20% no 3º semestre e 50% no 5º semestre, sendo 30% vespertino e 20% noturno. O quantitativo dos sujeitos revela na pesquisa o percentual de 30% homens e 70% mulheres. A média aritmética da idade dos sujeitos corresponde 23.9 (Gráfico 3).

Outro dado importante a ser destacado é que 70% dos educandos surdos têm algum tipo de financiamento do governo federal, como: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁶ ou Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁷, ilustrados no Quadro 5.

¹⁶ É um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html> Acesso em: 30.06.2014.

¹⁷ É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acesso em: 30.06.2014.

Quadro 5. Sujeitos da pesquisa

Educando surdo	Nome Fictício	Sexo	Idade	Semestre	Financiamento estudantil
GS1	Mille	F	19	1º semestre	Sim
GS2	Úrsula	F	21	1º semestre	Sim
GS3	Lucas	M	21	1º semestre	Não
GS4	Laís	F	23	3º semestre	Sim
GS5	Tati	F	23	3º semestre	Sim
GS6	Paty	F	23	5º semestre	Sim
GS7	Gabi	F	25	5º semestre	Não
GS8	Luiza	F	28	5º semestre	Sim
GS9	Mauro	M	32	5º semestre	Sim
GS10	José	M	24	5º semestre	Não

Fonte: Elaboração própria pelos dados da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são educandos surdos do Curso de Pedagogia, cuja escolha foi feita porque apresentavam o quantitativo mais expressivo de educandos surdos em um único curso na Instituição de Ensino Superior. Os critérios de escolha para a participação nesta pesquisa foram: (a) o educando surdo deveria ter domínio na língua de sinais; (b) ter em sala de aula a presença do intérprete educacional e (c) aceitar participar da pesquisa.

2.4. Procedimentos Metodológicos

a) Fase Exploratória

A fase exploratória ocorreu em dois momentos: o primeiro ocorreu em outubro de 2013, com a apresentação dos objetivos da pesquisa à coordenadora do setor de inclusão e a sua assinatura no Termo de Autorização da Pesquisa (Apêndice 2); o segundo momento ocorreu no mês de novembro de 2013, quando foi realizado um levantamento de informações sobre os intérpretes de Língua de Sinais na Instituição e a assinatura dos educandos de Pedagogia do Termo de Livre Esclarecimento para participarem da pesquisa (Apêndice 3).

b) Levantamento Bibliográfico

Um levantamento bibliográfico foi realizado acerca do tema pesquisado, considerando que este levantamento “[...] permite ao pesquisador partir do

conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas.” (MINAYO 2010, p.61).

O levantamento bibliográfico foi realizado em fontes primárias e secundárias, por meio de fichamento de leituras de alguns autores da área de Representações Sociais como: Moscovici (2007), Jodelet (1989), Sá (1996), Oliveira (2011), Rangel (2004); da área da Educação de Surdos: Lacerda (2009), Skliar (1997), Campello (2005), Lodi (2012), Silva (2012); e sobre a inclusão Beyer (2013), Carvalho (2004), Mazzota (2003), Oliveira (2004) e Sasaki (2002).

c) Observação *in loco*

Na fase de observação, o pesquisador tem contato direto com o sujeito e o ambiente que será estudado. Desse modo, a observação é “[...] o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação *in loco* é considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Alguns estudiosos a consideram como um método, já que, permite a compreensão da realidade, fazendo com que o pesquisador chegue mais perto das perspectivas, representações e compreensões dos sujeitos em questão.

De acordo com Minayo (2010, p. 63) a fase de observação na pesquisa “[...] é feita, sobretudo, naquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente.”

A observação foi realizada durante cinco meses, compreendendo o período de outubro de 2013 a fevereiro de 2014, no turno vespertino e noturno nas turmas do 1º, 3º e 5º semestre. Quando possível observar a dinâmica na sala de aula dos educandos surdos do curso de Pedagogia e a relação com o intérprete educacional e o professor regente, tendo um roteiro de observação (Apêndice 4).

d) Realização de entrevistas

Neste estudo apliquei a entrevista semiestruturada (apêndice 5) “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, e que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.”

(MINAYO, 2010, p. 64). A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

O objetivo desta é “[...] construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.” (MINAYO, 2010, p. 64).

As entrevistas foram realizadas com 10 educandos surdos do Curso de Pedagogia, em língua de sinais. O uso da Libras foi feito desde a apresentação da proposta da pesquisa em seus objetivos, expectativas e metodologia até as entrevistas.

Para Santos (2011), ao realizar pesquisa com sujeitos surdos, o pesquisador que tiver domínio da língua de sinais tem um melhor entendimento das respostas e das expressões feitas pelos entrevistados. Segundo o autor, este aspecto funciona:

como elemento facilitador dos diálogos e das interações, na medida em que favorece a melhor compreensão de expressões e da linguagem corporal, favorecendo também o esclarecimento de possíveis dúvidas quanto à pesquisa, dando ao processo confiabilidade e segurança (SANTOS, 2011, p.23).

Todavia, mesmo as entrevistas sendo realizadas em língua de sinais, tive certa dificuldade em coletar os dados no processo, porque em cada pergunta direcionada aos entrevistados, as respostas eram curtas, objetivas e diretas. Desse modo, precisei retornar algumas vezes as perguntas para extrair mais dados acerca da temática perguntada.

Santos (2011, p. 23) descreve, em sua pesquisa, as dificuldades existentes no momento da entrevista com sujeitos surdos “relacionadas à ação de explicar, uma vez que em suas diversas experiências linguísticas, principalmente considerando surdos oralizados e privados do aprendizado e uso da língua de sinais, não eram expostos às atividades de descrever, de situar e de detalhar”.

Desse modo, ao direcionar as perguntas aos entrevistados, caso suas repostas fossem breves ou fugissem do tema, refazia a pergunta, só que de maneira distinta, até que obtivesse as respostas, tendo em mente que “[...] nas entrevistas a relação que se cria é de interação, uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Como procedimento de registro de dados, utilizei uma filmadora nas entrevistas, uma vez que a entrevista ocorreu em Língua de sinais e os sujeitos entrevistados são usuários de uma língua de modalidade visuo-gestual sem registros gráficos, e cujas expressões faciais e/ou corporais (expressões não manuais) possuem função sintática e semântica.

Ao término das entrevistas entrei em contato com dois intérpretes de língua de sinais certificados pelo PROLIBRAS, para realizarem as traduções dos vídeos, que estavam em Libras, para a língua portuguesa. Durante 03 meses realizei as entrevistas em língua de sinais, no período de março a junho de 2014. No mês de julho foram realizadas as traduções e transcrições pelos intérpretes de língua de sinais.

e) Elaboração do desenho

A técnica de elaboração do desenho foi utilizada no intuito de elucidar, nos sujeitos da pesquisa, conceitos, saberes e representações sobre o intérprete educacional, complementando as informações obtidas nas entrevistas. Dessa maneira, a técnica do desenho aparece como base na pesquisa, pois tem o poder de evidenciar as representações obtidas pelos sujeitos que não conseguiram expressar de maneira sinalizada.

A elaboração do desenho foi aplicada aos entrevistados surdos, após as entrevistas, sendo “[...] uma técnica apropriada a casos em que a comunicação oral não se mostre suficiente para levantar as impressões do pesquisado.” (VÍCTORA et al. 2000, p. 70).

O desenho se torna uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das Representações Sociais, já que por meio dele é possível visualizar conceitos antes não visto pelo pesquisador. Segundo Víctora et al. (2000, p.70), a técnica de elaboração de desenhos “[...] consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apoia nos elementos surgidos no desenho”.

Silveira (2011) esclarece que se deve planejar a produção dos desenhos, esclarecendo ao entrevistado a finalidade dos mesmos, bem como organizar os materiais a serem utilizados, tais como, lápis de cor, canetas hidrocor coloridas,

papel em branco, dentre outros. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para o estudo das representações sociais por que:

[...] ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho (SILVEIRA, 2011, p. 39).

Desse modo, solicitei que cada entrevistado desenhasse algo acerca do intérprete educacional, e que, em seguida, explicasse o seu desenho, dando, por fim, um nome à figura desenhada. Assim analisamos os desenhos a partir das explicações e dos dizeres dos entrevistados. As imagens obtidas no desenho referem-se as suas representações, visto que:

As imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos conotativos [...] O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas (FLUSSER, 2011, p. 22 - 23).

A mensagem exemplificada pela imagem presente no desenho refere-se à maneira com que o entrevistado entende o profissional intérprete de língua de sinais no contexto educacional, assim como, as simbologias presentes e o discurso para além do que foi sinalizado. As imagens se tornam cada vez mais conceituais, pois “[...] são mediações entre o homem e o mundo.” (FLUSSER, 2011, p. 23).

Em vista disso, a técnica de elaboração de desenhos adéqua-se à pesquisa qualitativa e ao estudo das representações sociais na perspectiva psicossocial “[...] uma vez que se baseia no pressuposto de que os informantes, ao entrarem em contato com os instrumentos propostos, irão “projetar” suas representações sociais sobre o fenômeno focado.” (VÍCTORA et al., 2000, p.70).

f) Sistematização e Análise dos dados

Neste estudo, utilizarei técnicas da Análise de Conteúdos, por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem.” (BARDIN, 2002, p. 38). De acordo com Oliveira e Neto (2011),

Na pesquisa qualitativa em educação, a interpretação e análise é um processo contínuo, proveniente desde as questões e fundamentação teórica elaboradas no projeto, mas é evidenciado no momento da sistematização e análise, quando se torna necessário categorizar para interpretar os dados coletados (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 162).

A organização da análise foi realizada tendo como referencial algumas categorias analíticas iniciais, que “[...] são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema do estudo, conceitos que estão nas discussões teóricas em torno do objeto de estudo.” (OLIVEIRA; NETO, 2011, 164).

A categoria de pré-análise, nesta fase, tem como principal objetivo a organização dos temas e dos materiais a serem discutidos no decorrer deste estudo. Nesse sentido, *representações sociais, inclusão educacional, educação de surdos e profissional intérprete de língua de sinais*¹⁸ constituem as categoriais analíticas definidas no início da pesquisa.

Definida as categorias analíticas do estudo, iniciei a pesquisa. Vale destacar que, no decorrer do processo, poderão surgir categorias analíticas emergentes, que são:

[...] as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto na leitura bibliográfica como do processo de coleta dos dados, por meio das entrevistas e outras técnicas realizadas com os participantes. Assim, a partir das falas e dos significados atribuídos ao fenômeno estudado, podem ser construídas novas categorias de análise (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 164).

A principal técnica a ser utilizada da análise de conteúdos é a de categorização. Segundo Bardin (2010, p.145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Ludke e André (1986, p. 49) afirmam que “a categorização, por si mesmo, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”.

Ultrapassar a mera descrição significa que o pesquisador deve ir além da mensagem dita, ler as entrelinhas presentes no discurso dos entrevistados, as

¹⁸ Cujos conceitos estão expressos nesta dissertação nas páginas p. 36 a 81.

contradições e as representações sociais ancoradas e materializadas na mensagem e nas ações que estão presentes no contexto sócio-histórico educacional.

Sendo assim, Franco (2008) exemplifica que:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2008, p.12).

Em suma, nesta pesquisa, considerei que a técnica da categorização se relaciona aos estudos da Teoria das Representações Sociais, visto que possibilita analisar as representações sociais de educandos surdos acerca da prática do profissional intérprete de língua de sinais.

2.5. Cuidados Éticos

Os critérios éticos foram respeitados nesta pesquisa. Aos sujeitos surdos, solicitei a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). De acordo com Teixeira e Oliveira (2010),

O termo de consentimento livre e esclarecido ou consentimento informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa-participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos, procedimentos, riscos (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participante. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa-participante da pesquisa (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Na assinatura do Termo de Livre Esclarecimento, a pesquisadora explicou em língua de sinais, aos entrevistados surdos, o que tratava a pesquisa, e quais seriam as técnicas de coletas de dados. Após a explicação, o termo foi assinado pelos 10 sujeitos. Com o intuito de validar e efetivar a pesquisa disponibilizou-se uma Declaração de Aceite assinado pela coordenadora do Setor de Inclusão (SINC).

Em relação às traduções realizadas pelos profissionais ILS's e o sigilo referido aos dados manipulados, solicitei que os Intérpretes assinassem o Termo de Sigilo (Apêndice 5).

Visto que os dados transcritos da língua de sinais para língua portuguesa ainda não estavam categorizados e nem divulgados no trabalho, me vali do código de ética do intérprete de libras¹⁹ que no Art 1º. estabelece que “o intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele.”

Os intérpretes educacionais da instituição que foram analisados, problematizados e representados pelos entrevistados surdos, também assinaram um termo de permissão da pesquisa, uma vez que as imagens e sentidos dos educandos surdos foram destinados aos mesmos.

Na próxima seção, tratarei da Teoria das Representações Sociais, no campo psicossocial em uma abordagem processual e as suas contribuições nas pesquisas em educação inclusiva, em específico, na educação de surdos.

¹⁹ Registro dos intérpretes para surdos. 28-29 jan. 1965, Washington, EUA. (Tradução do original *Interpreting for deaf people*, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros, aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes. Rio de Janeiro/RJ/Brasil, 1992).

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal as quais elas intervirão.
(JODELET, 2001, p. 41).

3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INVESTIGAÇÕES EM PSICOLOGIA SOCIAL

Neste tópico, exemplificarei, de maneira sucinta, o surgimento da Teoria das Representações Sociais (TRS) no campo da Psicologia Social, para posteriormente correlacionar com a temática da inclusão educacional do educando surdo.

Trabalharei a Teoria das Representações Sociais em uma abordagem processual, observando suas contribuições no campo da educação inclusiva, em especial, na Educação de Surdos do Nível Superior e sua representação social acerca do Intérprete de Língua de Sinais.

3.1. A Teoria das Representações Sociais: cotidiano e o senso comum

A Teoria das Representações Sociais surge em 1961, a partir da obra do psicólogo social francês Serge Moscovici intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, na qual analisa as relações entre a ciência e o saber do senso comum, tendo como base a linguagem, a experiência e a prática cotidiana. Desse modo, Moscovici inicia na década de 60 um novo campo de pesquisa, conhecida como a Teoria das Representações Sociais (TRS).

É de suma importância destacar que para o embasamento desta nova teoria, Moscovici faz uma releitura da Obra de Durkheim (1963, 1968) acerca das Representações Coletivas, que para o autor “abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modernidades de tempo, espaço, etc. [...] qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído.” (MOSCOVICI, 2012, p. 45 e 46).

Para Durkheim, as Representações Coletivas são pertencentes ao mesmo grupo de modo homogêneo, não são marcadas por pensamento individual/particular, sendo, dessa forma, produzidas e afirmadas por uma “*inteligência única*” (sistema social) que está acima das inteligências particulares. Nesse sentido, “as

representações coletivas são consideradas homogêneas e estáveis, de modo que a inteligência particular ou individual tem relevância no ato representacional coletivo” (SILVEIRA, 2011, p.50).

Durkheim pensava que as representações sociais se constituíam de uma instituição social (macro) de modo único a todas as inteligências particulares (micro), não considerando a dimensão dialógica do ato das representações em si e nem sua dimensão psicossocial.

Moscovici (2012) contrapõe-se ao pensamento Durkheimiano que tinha como base a tradição aristotélica e Kantiana, que percebia as representações como algo estático, fixo e antidialógico. Na sociologia de Durkheim, as Representações Coletivas eram vistas “como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (SÁ, 2004, p.23).

As Representações Sociais (RS) na visão de Moscovici (2012, p.47), por sua vez, são “[...] estruturas dinâmicas, operando um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações”. Apresenta como objetivo principal “[...] abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa.” (idem, p. 46).

Sendo assim, as Representações Sociais estão presentes em uma abordagem psicossocial de estudo no campo da psicologia social, e estão vinculadas com a estrutura e dinâmica das representações, defendidas por Moscovici (2012) como valores e ideias entre o sujeito e o mundo, em uma relação dialética com o plano social.

As representações configuram-se, então, como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2012, p.21).

Desse modo, as Representações Sociais proporcionam para os membros de uma comunidade uma forma de comunicar e de compreender seu contexto a partir do que é conhecido. Para Moscovici (1981) as representações sociais são:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

O autor considera que as representações sociais estão inseridas na vida cotidiana, advindas de uma versão contemporânea do senso comum. Para Ornellas (2013),

a representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social. As representações sociais dirigem seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano. (ORNELLAS, 2013, p. 22)

Assim, as representações sociais são entendidas como um sistema que organiza as relações dos indivíduos com o mundo, partilhando uma relação de construção entre o sujeito e o objeto de maneira bilateral, dialética e interacionista.

Ainda sobre o conceito, Spinck (2004) afirma que a TRS em sua constituição é essencialmente dinâmica e dialética em relação ao indivíduo e o mundo, pois:

são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (SPINCK, 2004, p. 8).

Sobre essa questão, Soares (2009) afirma que a representação social é:

um sistema que organiza as relações dos indivíduos com o mundo [e que] implica, fundamentalmente, discutir o papel da comunicação e da sua influência na orientação de condutas e na elaboração de comportamentos dos sujeitos no campo social. Conseqüentemente, é uma teoria que tem como direção as condutas, move-se, constrói-se e reconstrói-se no movimento social, servindo de guia para as práticas humanas (SOARES, 2009, p.55).

Pelo exposto, as representações sociais estariam direcionadas como uma teia de relações entre os indivíduos e o mundo em seu campo social, comportamental e comunicacional. Moscovici (2012) discorre que as Representações Sociais têm origem convencional e prescritiva. A convencional está relacionada com o

convencionalizar socialmente algo ou alguém, haja vista que o indivíduo passa a categorizar situações: sujeito e objeto, tornando-se familiar no contexto desse coletivo. Já a prescritiva é imposição relacionada com uma força que impõe sobre nós (indivíduos).

Somando-se a isso, o autor descreve que a natureza convencional traria:

objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (MOSCOVICI, 2009, p.34).

A natureza prescritiva trabalha atrelada com a imposição, gerando, assim, os estigmas, já que não se problematiza sobre ela, na medida em que “[...] elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.” (MOSCOVICI, 2009, p. 36).

Diante dessa perspectiva, a natureza convencional e prescritiva está relacionada com a forma com que os sujeitos dialogam e estabelecem relações cotidianas, sofrendo influência direta das representações já que “[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são produtos de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.” (MOSCOVICI, 2009, p.37).

A representação social construída e repassada por gerações se constitui em algo real, concreto e inquestionável, que vai para além da consciência do indivíduo ou do seu grupo, sendo assim, só ao identificar sua gênese e questionar sua elaboração, podemos modificá-las. Ainda sobre o conceito de RS, Silveira (2011) explica que:

As interfaces das representações sociais entre o individual e o social, a novidade e o prescrito, a autonomia e a convenção, a criação e a possibilidade de transformação, evidenciam a significativa contribuição da TRS para a compreensão de como os sujeitos compreendem e apreendem os fenômenos sociais na realidade em que estão inseridos, vislumbrando perscrutar se problematizam, se reelaboram ou apenas solidificam a natureza convencional e prescritiva das representações ao reproduzir concepções e práticas (SILVEIRA, 2011, p.54).

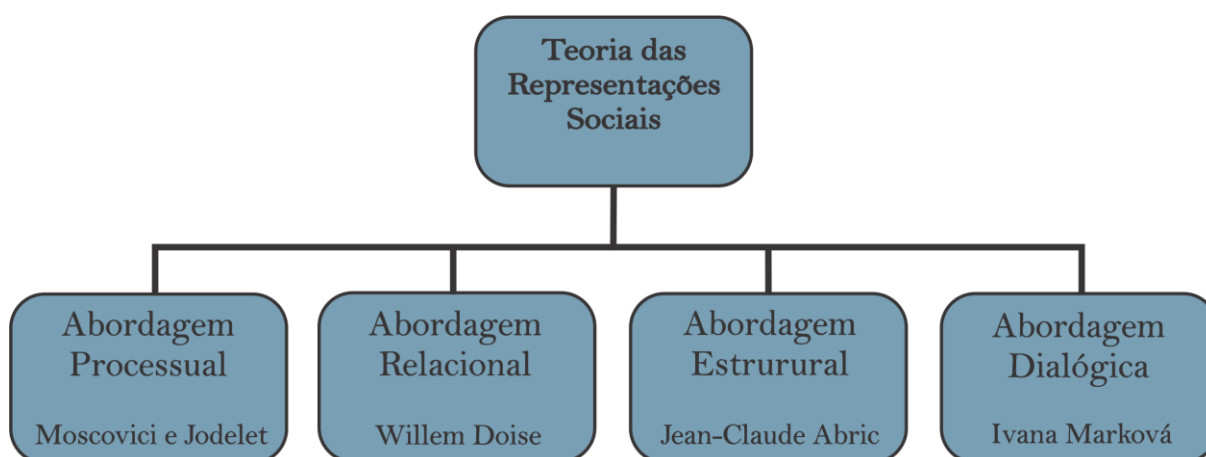
As Representações Sociais, então, são criadas por meio do processo de comunicação, interação e pensamento entre os sujeitos, para que depois se tornem

livres no contexto social cotidiano. Está atrelada a natureza da mudança, de tal forma que possa sofrer alterações, adaptações ou criações de novas representações sociais no contexto local.

3.2. As abordagens da Teoria Geral das Representações Sociais

O campo das Teorias das Representações Sociais (TRS) originou quatro abordagens teóricas complementares: Abordagem Processual, descritas por Moscovici, e seguida por Jodelet; Abordagem Relacional, trabalhada por Willem Doise; Abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, Abordagem dialógica de Ivana Marková conforme a figura 1.

Figura 1. Abordagens na Teoria das Representações Sociais



Fonte: Elaboração própria com base em Rocha (2011, p.103).

A abordagem Processual tem como foco a gênese das representações sociais que intenciona conhecer e “[...] os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam.” (ALVES-MAZZOTI; MAIA; MAGALHÃES, 2010, p.5).

De acordo com Jodelet (2001, p.22), as representações sociais “são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social desta realidade”.

A segunda abordagem, chamada de Abordagem Relacional, defendida e estudada por Willem Doise, articula as representações sociais com a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, focando o aspecto sociocontextual das representações sociais.

Nessa perspectiva, Doise (2001) entende as representações sociais, como:

Um conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posições simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos os grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (DOISE, 2001, p.193).

Doise (2001) entende que as representações sociais são impregnadas de posições simbólicas, estruturadas de formas diferentes entre os sujeitos, sendo elaboradas por meio das relações de comunicação e relações pessoais.

A terceira abordagem, chamada de Abordagem Estrutural, de Jean-Claude Abric, trabalha a identificação dos fenômenos constantes que estruturam a representação como foco central desta abordagem. “Sua finalidade é explicar o funcionamento interno das representações sociais.” (NASCIMENTO, 2012, p. 54).

Nesse prisma, Abric (2001) trata as Representações Sociais como:

um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, e crenças e de informações referentes a um objeto ou uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (ABRIC, 2001, p.156).

O autor trabalha diretamente em torno de uma hipótese geral que gera a representação e se organiza em torno de um núcleo figurativo, no qual define que “a finalidade da situação na qual se produz a representação que vai determinar seu (s) elemento (s) central (is)” (ABRIC, 1988, p. 69).

A quarta abordagem, chamada de Abordagem Dialógica, de Ivana Marková, trabalha com a dialogicidade e pensamento aplicada ao conhecimento social e a Teoria das Representações Sociais. Assim, pressupõe que o pensamento social e a linguagem são ritmos de mudanças geradas por determinado grupo social.

Marková (2006) defende que a dialogicidade é “a condição *sine qua non* da mente humana”. Por dialogicidade compreende “a capacidade da mente humana de

conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do *Alter*” (MARKOVÁ, 2006, p. 15). A tríade dialógica alter-ego-objeto é marcada pela tensão ou não como forma de interação, assumindo como essencial o papel do outro na relação dialógica.

Já que pensar o sujeito é manter coesa a íntima relação **eu-outro**. E nesta dinâmica este **outro** é alguém necessário e imprescindível para a compreensão de mim mesmo (GUARESCHI, 1995, p. 160-161) nas representações sociais tidas e partilhadas por determinado grupo.

Em suma, neste estudo, trabalhei com a Abordagem Processual com embasamento teórico de Moscovici (1989, 2009, 2012) e Jodelet (1984, 2001, 2005), tendo como objetivo a busca dos conteúdos da representação social a partir dos seus processos formadores, ancoragem e objetivação.

A escolha por essa abordagem partiu de três pressupostos: (1) os trabalhos apresentados no estado da arte no que tange Representações Sociais e Educação de Surdos. Em sua maioria, são de caráter processual e conseguem analisar a partir das ancoragens e objetivações as representações tanto por meio de discursos quanto por imagens, além de problematizarem os processos formadores; (2) pela abordagem processual é possível entender como o educando surdo ancora seus pensamentos e materializa ações ao intérprete educacional, por meio de sua fala e desenho, favorecendo uma análise qualitativa e crítica, e as consequências práticas destas representações no âmbito das escolas; e (3) por já ter realizado dois estudos acerca da representação social em caráter processual do aluno surdo sobre o intérprete educacional no ensino fundamental²⁰ e sobre professores bilíngues sobre a inclusão educacional do aluno surdo,²¹ e ter obtido resultados satisfatórios em termos de procedimentos metodológicos.

3.3. Abordagem processual: Quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeitos?

Jodelet (2001, p.22) inicia seus estudos acerca das representações sociais, descrevendo que representar ou se representar “[...] corresponde a um ato de

²⁰ Artigo completo publicado em anais do evento - XII Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES. Disponível em: http://www.congressoines2013.com.br/ANAIS_DO_CONGRESSO_PT.pdf Acesso em: 12.11.2014.

²¹ Artigo completo publicado em anais do evento – VI Congresso Brasileiro de Educação Especial (VI CBEE) e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (IX ENPEE). Disponível em: <http://proceedings.galoa.com.br/cbee6> Acesso em: 12.11.2014.

pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa ou uma coisa, acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria”, sendo que esse ato de representar pode ser algo real ou do imaginário, o imprescindível é que tenha a presença do objeto.

A autora descreve que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no qual os conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados, designa uma forma de pensamento social.” (JODELET, 1984, p. 361). Assim:

de alguns anos para cá, estes fenômenos vêm-se tornando um assunto central para as ciências humanas. Em torno deles constituiu-se um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios, que interessa a várias disciplinas (JODELET, 1984, p.17).

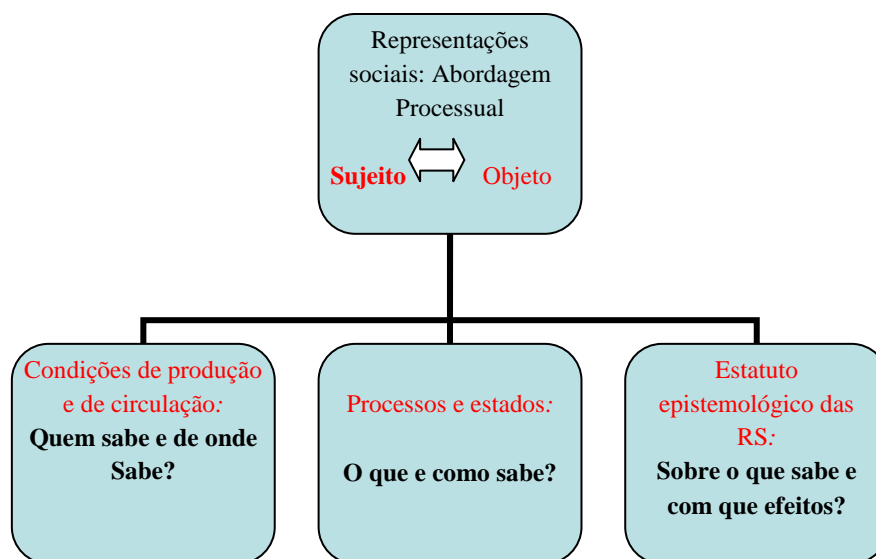
Nessa via, os fenômenos observáveis são representações da vida cotidiana, do senso comum e das relações. As representações nos conduzem no modo de classificar/nomear para posteriormente interpretar e expor essa realidade. Constitui sempre uma relação entre sujeitos com outros sujeitos, expressando um saber prático e de como os mesmos interpretam o mundo. Jodelet (2001) afirma que:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrado – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual eles têm de intervir (JODELET, 2001, p.26).

As representações sociais então têm uma base cognitiva e afetiva entrelaçando-se de “[...] forma dinâmica em um processo histórico que envolve tanto a racionalidade quanto a afetividade.” (ORNELLAS, 2013, p.23).

Diante disso, Jodelet (2001) sistematiza três polos independentes que delineiam o campo teórico conceitual das Representações Sociais, são eles: (I) Quem sabe e de onde Sabe? (II) O que e como sabe? e (III) Sobre o que sabe e com que efeitos? Essas perguntas delimitam três ordens no campo de estudo respectivamente: (I) Condições de produção e de circulação; (II) processos e estados; (III) estatuto epistemológico das representações sociais. Apresento na figura 2, a seguir, os eixos defendidos pela autora.

Figura 2. Articulação dos elementos das Representações Sociais



Fonte: Elaboração própria com base em Jodelet (2001, p. 27-28).

Pela figura, na abordagem processual, a investigação manifesta-se pelo sujeito, em que representa de um determinado contexto o objeto representado. Sendo que essa representação está no sentido de nomear algo para depois materializá-lo em termos práticos.

Nesse processo de suscitar discussão, no contexto de produção e circulação das representações sociais, trabalhei no próximo tópico com os processos formadores da teoria: ancoragem e objetivação. A *posteriori*, no tópico 3.5, problematizarei as RS no campo da Educação, especificamente na área da educação inclusiva e na Educação de surdos.

3.4. Ancoragem e Objetivação: Os universos de pensamento na Teoria das Representações Sociais

Segundo Moscovici (2012, p.49), os *Universos Consensuais* e *Universos Reificados* constituem-se em universos de pensamento que coexistem de maneira distinta na sociedade contemporânea. As categorias de *universos consensuais* e *reificados* são próprios de nossa cultura, “[...] são mundos separados e opostos que, em diferentes graus, determinam, dentro de cada cultura e de cada indivíduo, as esferas de suas forças próprias e alheias”.

Ainda sobre essas categorias, Sá (1993, p.28) retrata que os *universos consensuais* e *reificados* atuam simultaneamente para moldar nossa realidade, discorrendo que “os universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais”.

Moscovici (2012) explica que, no universo consensual,

a sociedade é uma criação visível, continua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como, reagindo com o ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas (MOSCOVICI, 2012, p.50).

Desse modo, no *universo consensual* os seres humanos são livres para expor suas opiniões, não há uma hierarquia, todos são iguais e podem falar em nome do grupo. Moscovici (2012) reforça que no:

universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias coisas (MOSCOVICI, 2012, p.50).

Em contrapartida, o *universo reificado* trabalha diretamente com a concepção de seleção, isto é, no grupo cada indivíduo tem seu papel/responsabilidade a serem executadas e de acordo com a sua competência ele assume uma função no grupo. Moscovici (2012) descreve que:

no universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Está sociedade ignora a si mesmo e as suas criações, que ela vê somente como objetivo isolados, tais como pessoas, ideais, ambientes e atividades (MOSCOVICI, 2012, p.50).

Nessa perspectiva, a sociedade é um sistema que demarca posições a cada indivíduo, sendo que sua participação é determinada por sua competência, pois:

Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar ‘como médico’, ‘como psicólogo’, ‘como comerciante’, ou de se abster desde que ‘eles não tenham competência na matéria’ (MOSCOVICI, 2012, p.51).

Em suma, nos *universos consensuais* as representações ocorrem de modo livre, sem hierarquias, cada indivíduo pode expressar suas opiniões, sendo que nenhum membro tem uma competência exclusiva, em oposição à conceituação do *universo reificado* que demarca uma posição hierárquica, exemplificando o ‘lugar social’ de cada indivíduo pelo grau de sua competência.

Entende que as Representações Sociais trabalham diretamente com o *universo consensual*, já que os grupos e os processos de representações sociais nomeados de *Ancoragem* e *Objetivação* se unem para desvendar, exemplificar e transformar o que é *não familiar* em *familiar*.

Para Moscovici (2012), o *não familiar* “atrai e intriga as pessoas e comunidades, enquanto, ao mesmo tempo, as alarmam, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (p.56). Por isso, o *familiar* é a busca de categorizar o que antes era não familiar, colocando em uma categoria conhecida, de maneira que “[...] o incomum se torna comum por meio da transferência de conceitos e percepções articulados ao contexto de representação” (p. 57). E, ao tornar algo familiar estaremos trabalhando diretamente no universo consensual para gerar as representações sociais, de modo como vem a classificar/nomear e materializar/efetivar suas ideias.

As duas categorias principais das Representações Sociais são: **Ancoragem e Objetivação.**

Ancoragem significa denominar um objeto não familiar, para posteriormente categorizá-lo em algo familiar. Moscovici (2012, p.61) afirma que ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

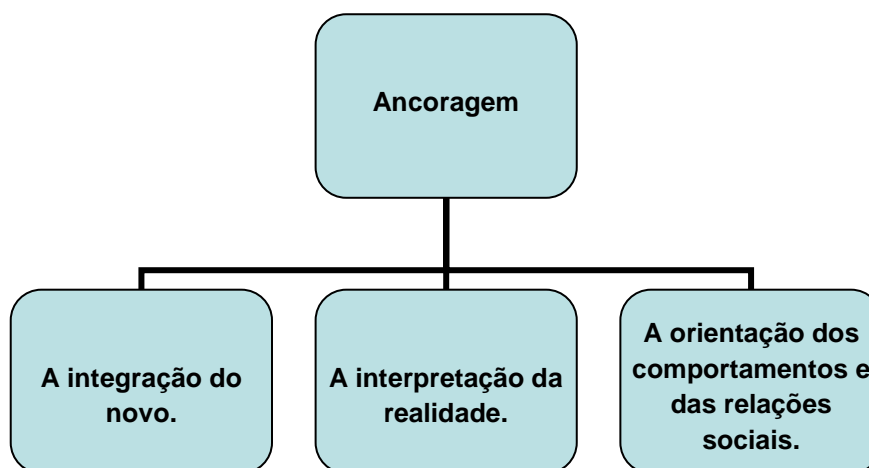
Para Nascimento (2013),

A amarração ou ancoragem é atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. Em outras palavras, o processo de ancoragem delimita o campo de uma representação, e permitem que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes. Pode ser entendido como um processo de interiorização ou apropriação de uma estrutura simbólica cujo filtro são valores sociais (NASCIMENTO, 2013, p.52).

A ancoragem está associada ao ato de “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas,

não existem e ao mesmo tempo são ameaçadoras.” (MOSCOVICI, 2012, p. 61).
Conforme a figura 3 a seguir

Figura 3. Processo de Ancoragem



Fonte: Elaboração própria com base em Nascimento (2012, p. 52).

Jodelet (1989) relata que a ancoragem reúne três funções básicas, conforme apresentadas na figura 3: a integração do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos e das relações sociais. Nesse sentido, a ancoragem reúne três funções básicas, consistindo “[...] na integração cognitiva do objeto representado - sejam ideias, acontecimentos, pessoas e relações etc. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas” (JODELET, 1989, p. 37).

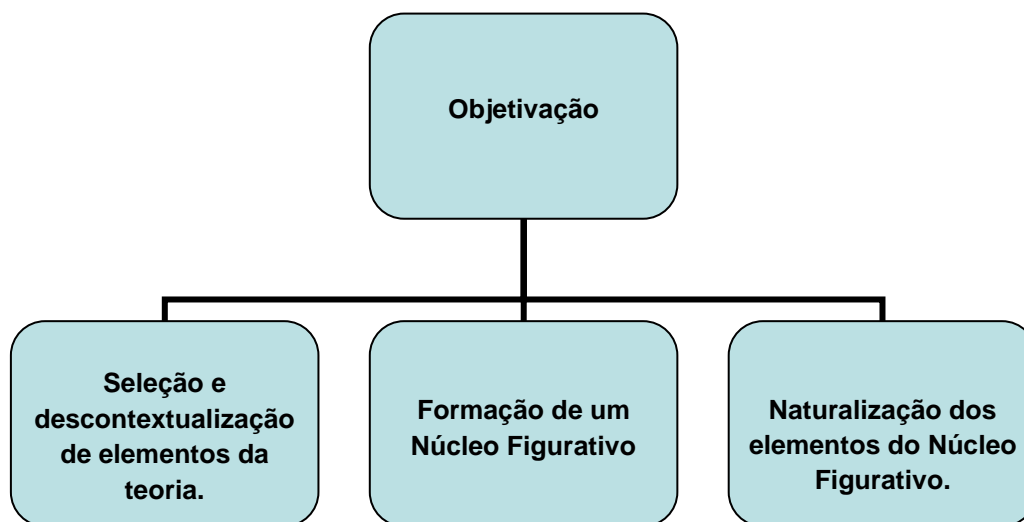
Isso significa que na formulação de representações sociais, sejam elas positivas ou negativas, com a integração do novo, sua interpretação da realidade e suas orientações, tanto de comportamento como social, são feitas por meio de generalizações ou de particularizações que refletem como esse grupo social aproximou-se do objeto para classificá-lo e assim ancorá-lo.

Por sua vez, a objetivação significa materializar algo, torná-lo concreto, já que antes era algo abstrato, o que já tinha sido nomeado e classificado. Para Moscovici (2012, p. 71 e 72) “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser, impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Nascimento (2013, p.50) narra que a “[...] objetivação pode-se ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o

pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos”.

Figura 4. Processo de Objetivação



Fonte: Elaboração própria com base em Sá (1993, p. 41).

Jodelet (1984) descreve três fases no processo de objetivação, demonstrado na figura 4: Seleção e descontextualização de elementos da teoria; formação de um núcleo figurativo e naturalização dos elementos do núcleo figurativo.

É observável na figura acima que a seleção e a descontextualização de elementos da teoria são entendidos como “[...] uma construção seletiva que consiste em selecionar aqueles elementos novos de uma informação sobre uma teoria ou objeto ou ainda sobre os acontecimentos, de acordo com o conhecimento social existente” (NASCIMENTO, 2013, p.50), assumindo, assim, sua própria organização.

O núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam uma forma mais concreta, aqueles elementos descritos pelos sujeitos, ou por um grupo, de acordo com análises culturais normativas. Este Núcleo figurativo permite a recriação de um novo elemento acerca do objeto apresentado, sendo que esta recriação é transformada em núcleo e utilizada como algo comum em um número variado de situações. Associa esse pensar com outros saberes e informações, para que em seguida sejam selecionadas novas informações, uma vez que:

o núcleo figurativo de uma representação social resultante do processo de ancoragem e objetivação corresponde ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu

ambiente. É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações; os outros elementos vão ser retidos, categorizados e interpretados em função de sua natureza (ALVES-MAZZOTI; MAIA; MAGALHÃES, 2010, p.5).

Por fim, na Naturalização dos elementos do Núcleo Figurativo, “[...] os elementos novos de uma informação sobre uma teoria ou objeto ou ainda acontecimentos se transformam em representações e como tais, realidade” (NASCIMENTO, 2013, p.50), tornando-se assim realidades referentes aos conceitos.

O processo de ancorar, para depois objetivar, resulta assim na constituição de um Núcleo Figurativo, orientando ações a partir da compreensão reputada no ato-processo de representar um objeto social.

3.5. As Representações Sociais no campo da Educação: contribuições para a pesquisa na Educação Inclusiva

Segundo Gilly (2001), “o interesse essencial da noção de representação social para compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizadores de significações sociais no processo educativo”(p.321)

Os estudos na área das Representações Sociais em educação é uma maneira de exemplificar “os mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados” (GILLY, 2001. p. 322).

É de suma importância destacar que as representações sociais carregam marcas geradas pelo contexto (Escola) e pelo grupo social (sujeitos da escola) que a compõe e a produzem, desse modo, o autor relaciona a psicossociologia e a sociologia da educação, sendo que a:

articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes. (GILLY, 2001, p.322)

Nesse sentido, o campo educacional carrega marcas dos educandos, dos educadores, dos administradores pedagógicos e dos políticos, refletindo, assim,

suas ações por meio de relações que mantém com o meio social. Acerca desse tema, afirma que é importante:

observar como, segundo suas posições em relação à escola, os diferentes grupos acima enumerados elaboram sistemas de representações, e ver como as contradições a elas referentes foram tratadas e como as representações sociais estabeleceram acordos de adaptação sob a dupla pressão – de um lado, das ideologias e, de outro, das coações ligadas às finalidades e as condições efetivas de funcionamento do sistema escolar. (GILLY, 2001, p. 323)

Diante da compreensão de como os diferentes sujeitos vêm e elaboram as representações sociais, destaco que além de constituir-se a partir de percepções da realidade social “[...] as representações também influenciam na constituição do real, na medida em que as percepções se consubstanciam em ideias, expressas em conceitos imagens, que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações humanas.” (RANGEL, 2004, p. 64).

Dessa forma, os estigmas e preconceitos acerca do outro determinam as formas de exclusão tanto social como educacional aos sujeitos: negros, deficientes, gays, pobres, etc. Compreendo que “[...] a construção, aceitação e divulgação do preconceito e do estigma já são, em si, processos violentos, que geram violência. Essa construção é realizada por homens, seres pensantes, capazes de raciocínio e de intenções.” (RANGEL, 2004, p.67).

Nessa perspectiva, as representações sociais são entendidas por Gilly (2001) como não sendo:

Imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-las. Com esse fim, a representação vai mobilizar tanto posições ideológicas, quanto buscar apoios e garantias científicas (GILLY, 2001, p.323).

Acerca dessa construção ideológica que legitima a representação social por mobilização de posições ideológicas acerca do diferente²², observo que “[...] o olhar sobre essas pessoas no imaginário coletivo social e educacional é o de seres ‘diferentes’ e ‘incapazes’, por isso, não aceitos, não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos socialmente.” (OLIVEIRA, 2004, p. 169).

22 Diferente do padrão do conceito de “homem médio” criado por Adolphe Quételet (1928). O diferente aqui como o outro negado e excluído socialmente.

Trabalhei com as representações sociais do educando surdo acerca da prática do profissional intérprete educacional no ensino superior. Assim busco evidenciar como a Teoria das Representações Sociais pode contribuir para apreensão das objetivações e ancoragens que consolidam as simbolizações sobre o intérprete educacional na ótica do educando surdo.

Os estudos universitários são o ponto máximo na formação de uma pessoa e é justo que as portas das Universidades sejam abertas a todos aqueles que demonstrem possuir as condições intelectuais necessárias a prosseguir os estudos nesse nível. Nisso incluímos todos aqueles que possuem necessidades especiais. É, portanto, compromisso da Universidade oferecer um sistema de ensino que permita a inserção desses alunos.
(MAZZONI, TORRES, ANDRADE, 2001, p. 125)

4. A PESSOA SURDA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: EXIGÊNCIA LEGAL E PEDAGÓGICA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

A pessoa com deficiência, incluindo a pessoa surda, tem garantido na atualidade brasileira, de acordo com as legislações vigentes, o acesso ao nível superior. Alguns dispositivos legais são as Portarias 1793/94 e 3284/03 e o Decreto Presidencial 5296, de 02 de dezembro de 2004. Esses dispositivos estão diretamente relacionados ao acesso e permanência da pessoa com deficiência no nível superior.

A Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994) descreve a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Recomenda a inserção de disciplinas que abordem conteúdos relativos às pessoas com deficiência, como também sua própria inserção nas Instituições de Ensino Superior.

A Portaria 3.284 (BRASIL, 2003) dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, de credenciamento e instituições. Considera a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial, condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade, de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

Nesse sentido, trabalha para estabelecer requisitos de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, barreiras atitudinais, entre outras às pessoas com deficiência física e sensorial. Em relação ao educando surdo, a Portaria descreve no § 1º os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput. Os requisitos compreenderão no mínimo, no III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

No item III, que trata do alunado Deficiente Auditivo- DA, na letra “A” concernente a surdez, o educando deve ter direito ao profissional intérprete de Língua de Sinais, quando necessário, em foco principalmente nas provas e atividades avaliativas. Dessa forma, este profissional é necessário não somente por transpor uma língua oral auditiva para outra, com foco mais espacial, mas sim por garantir o acesso à informação e assim à permanência do educando surdo no nível superior.

De acordo com Miranda (2007, p. 124), as Instituições de Educação Superior devem dispor aos educandos com deficiências formas de acessibilidades tanto arquitetônica como linguística, no caso do educando surdo, “[...] sendo que o cumprimento dessa Portaria é um dos itens constantes do processo de autorização e funcionamento, do reconhecimento de cursos e de credenciamento dessas instituições”

O Decreto 5296 (BRASIL, 2004) regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (BRASIL, 2000), que dá prioridade de atendimento às pessoas deficientes, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Portanto, a política de educação inclusiva tem como intuito promover uma ampla reforma que assegure a acessibilidade da pessoa com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Como afirma Miranda (2007):

A ideia é o desenvolvimento de uma política de educação superior que estreite os laços com vários setores e organizações que se dedicam a discutir e construir uma sociedade na qual os direitos sociais das pessoas com deficiência possam ser respeitados (MIRANDA, 2007, p.125).

O Ministério da Educação vem desenvolvendo ações afirmativas em prol da inclusão, por meio da Secretária de Educação Superior por diversos Programas²³, entre eles, o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR). Este Programa propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES.

O Programa tem como ideia:

fomentar a implementação de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que ampliem as oportunidades educacionais das pessoas com deficiência no contexto das Instituições federais de Educação Superior (IFES). O INCLUIR ainda contempla verbas para reformas de cunho estrutural (adaptação de espaços físicos: elevadores, rampas, etc.) e compra de recursos tecnológicos, tais como: computadores, impressoras em Braille, softwares especiais, lupas, etc. (MIRANDA, 2007, p.126).

Os dispositivos legais determinam as políticas educacionais e evidenciam as condições que devem ter do IES para que sejam superadas as barreiras arquitetônicas, atitudinais, linguísticas e curriculares para que ocorra uma efetiva inclusão educacional.

Miranda (2007, p.120) reforça que “[...] a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso a educação básica [...]”, gerando um quantitativo mínimo no ensino superior. Problematizo a educação básica acerca das condições de acesso e permanência ao alunado com deficiência, já que são poucos os educandos que conseguem chegar ao nível superior.

De acordo com o Portal Brasil²⁴ a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Há, também, um aumento gradativo de alunos deficientes matriculados no ensino superior, tanto nas instituições públicas como privadas, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 6. Matrículas no Ensino Superior - Brasil 2010

Alunos	Nº de alunos Ensino Superior	Instituições Públicas	Instituições Privadas
Total de Alunos	6.379.299	1.643.298	4.736.001
Alunos com deficiência	20.287	6.884	13.403

Fonte: MEC/INEP – Censo 2010.

²³ Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa de acesso à Universidade (INCLUIR).

²⁴ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos> Acesso em : 20.01.2014.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o quantitativo de 20.287 de alunos deficientes matriculados no ensino superior no ano de 2010 é maior nas instituições privadas, tendo uma diferença de 6.519 em relação aos alunos deficientes nas instituições públicas.

Portanto, constata-se a predominância da iniciativa privada sobre as instituições públicas, ao agrupar parte significativa dos estudantes, reafirmando essa tendência também na situação dos deficientes.

De acordo com os dados do programa INCLUIR, na educação superior observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%. Vale lembrar que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação

Assim, as matrículas de pessoas com deficiência aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013 eram quase 30 mil alunos, enquanto em 2010 eram pouco mais de 19 mil.²⁵

Ao analisar os dados é possível perceber um avanço considerável de educandos no nível superior em termos de matrícula, entretanto, motivada pela concepção da educação inclusiva, compreendida muito além do acesso efetivado nas IES, é preciso que estas Instituições garantam a permanência desses alunos. Precisam eliminar as barreiras arquitetônicas, linguísticas, atitudinais, entre outras.

De acordo o documento do Programa INCLUIR (2013):

a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p, 11 e 12).

Para assegurar o direito ao acesso e permanência no nível superior aos alunos com deficiências, a lei de acessibilidade n^o 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2010), estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência “[...] pela qual os alunos com necessidades especiais têm o direito de obter os recursos necessários para que

²⁵Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar//asset_publisher/6AhJ/content/_matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8 Acesso em: 22.04.2015.

possam ter atendidas suas necessidades e frequentar as aulas.” (HARRISON & NAKASATO, 2011, p. 65).

Portanto, a inserção dos alunos com deficiências está sendo assegurada na legislação, todavia, na prática, a inclusão dos educandos deficientes no nível superior esbarra em três dificuldades: a primeira seria a escassez de recursos financeiros para a efetivação das adaptações físicas em relação à acessibilidade no espaço universitário; a outra em relação à contratação de recursos humanos capacitados e especializados na área da educação especial como também a darem apoio à pessoa com deficiência; e, por último, a adaptação curricular que respeite e valorize o sujeito deficiente em sua particularidade linguística, cognitiva, cultural, psicologia e social (MIRANDA, 2007).

A autora afirma que “[...] esses três aspectos, condições arquitetônicas, adaptações curriculares e profissionais preparados precisam ser assegurados para que ocorra não só o acesso, mas também a permanência com sucesso do aluno com deficiência no processo universitário.” (MIRANDA, 2007, p.120).

Todavia, faz-se necessário *a priori* problematizar a inserção do aluno com deficiência no nível superior, a respeito do processo seletivo, posto que o vestibular não favorece o acesso aos estudantes com deficiência, já que o mesmo foi idealizado, estruturado e elaborado para pessoas sem deficiência. Nesse sentido, corroboro com o pensamento de Miranda (2007) a respeito dos entraves enfrentados pelos alunos deficientes nas IES e reitero que o processo seletivo que dá acesso a universidade também se apresenta como um percalço no caminho do aluno deficiente.

A inclusão da pessoa com deficiência, incluindo os alunos surdos, constitui-se um grande desafio para as IES, devido aos diferentes tipos de barreiras existentes, desde as físicas até as relações interpessoais. A inclusão está diretamente e indiretamente associada à responsabilidade social da universidade, no que diz respeito às políticas educacionais, formação acadêmica e acessibilidade.

Nos últimos dez anos²⁶, a inclusão dos alunos com deficiência nos IES vem aumentando significativamente, esses dados revelam as implementações de políticas públicas voltadas à acessibilidade, a inclusão e aos direitos humanos. Com os alunos surdos não é diferente, o Programa INCLUIR trata em seu texto dos

²⁶ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos> Acesso em : 20.01.2014.

recursos de acessibilidades direcionados as eliminações de barreiras linguísticas e pedagógicas:

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2013, p.11).

Dessa maneira, as condições de acessibilidade referentes:

à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2013, p.11).

Segundo dados do MEC/INEP²⁷ relativos ao censo de 2011, 8.961.724 alunos se matricularam no ensino superior brasileiro. Destes, 29.033 (0,32%) possuíam algum tipo de necessidade educacional especial (NEE), sendo 5.065 (17,44% do total) com deficiência auditiva, 2.067 (7,11%) surdos (BRASIL, 2011). Percebemos que no ano de 2010²⁸ para o ano de 2011 o número de alunos com NEE no nível superior aumentou para 8.746 alunos.

Isso significa que:

a diversidade marca cada vez mais presença no Ensino Superior: estudantes surdos, deficientes visuais, estudantes com dificuldade de aprendizagem, de etnias diferentes e de diversas classes sociais (entre tantas outras situações que atestam que a sala de aula é um espaço heterogêneo) estarão compondo as listas de presença nos mais variados cursos de graduação e pós-graduação (VALENTINI; BISOL, 2012, p.11).

É nesse espaço heterogêneo, cultural e linguístico que o sujeito surdo irá conviver na IES, “[...] por isso, não basta o surdo ter o direito de ingressar na universidade, precisa também ter condições para nela permanecer” (idem, p.21). Uma das condições de permanência do educando surdo no espaço universitário é a acessibilidade comunicacional. Desse modo, no momento que o educando adentrar esse espaço se faz necessário a contratação do profissional intérprete de Língua de

²⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em: 20.01.2014.

²⁸ Dados informados no Quadro I.

Sinais, para mediar as informações e relações entre os professores e alunos ouvintes com o educando surdo.

Agora, quem é este profissional? Qual sua importância na inclusão educacional do surdo? A sua função é técnica ou pedagógica? Antes de problematizarmos tais inquietações, faz-se necessário entender o percurso histórico deste profissional em parceria com a luta da comunidade surda.

4.1. A contextualização histórica do profissional Intérprete de Língua de Sinais no contexto brasileiro: aspectos legais e formação profissional

Traçar o percurso histórico do profissional intérprete de língua de sinais no contexto brasileiro não é uma tarefa fácil, visto que o quantitativo de produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) não são expressivas. Todavia alguns pesquisadores²⁹ vêm trabalhando algum tempo nessa temática, tentando ilustrar o cenário político, educacional e social que foram determinantes para a legitimação do trabalho do ILS.

De acordo com Quadros (2005), o profissional intérprete de língua de sinais aparece de maneira informal nos espaços ocupados pelos surdos, realizando atividades voluntárias, na medida em que os surdos vão conquistando o seu exercício de cidadania.

Com a legitimação da língua de sinais, os surdos passaram a ter garantidos nos espaços sociais o direito linguístico ao uso da LIBRAS, desse modo as instituições se viram obrigadas a garantir a acessibilidade nesses espaços através do profissional intérprete de língua de sinais.

Para adentrarmos no contexto histórico brasileiro que constituiu e legitimou o profissional intérprete de língua de sinais, é necessário, *a priori*, entender quem é este profissional. Segundo Quadros (2005, p. 27), “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país [...]”, sendo o mediador na comunicação entre um grupo usuário de uma língua oral-auditiva (Português) e da língua visuo-espacial (LIBRAS).

Faremos, nesta seção, a trajetória histórica deste profissional a partir da sua primeira formação acadêmica para atuar com ILS. Isto, posto, começaremos na

²⁹ Lacerda (2009, 2010, 2012); Rosa (2008), Quadros (2005), Martins (2006), Gurgel (2010), Lima (2006).

década de 60 até os dias atuais, deixando claro ao leitor que antes dos anos 60 já tínhamos a presença informal e voluntária do intérprete de língua de sinais nos ambientes que continham sujeitos surdos.

Pagura (2010) trata em sua tese a formação inicial do profissional intérprete de línguas no Brasil, descrevendo que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na década de 60, especificamente no ano de 1968, ofereceu a especialização *revisor-tradutor-intérprete*. É pertinente destacar que “[...] 1968, após mais uma reforma do ensino no Brasil, a então diretora do departamento de Letras da PUC/RJ, Amélia Lacombe, tomou a iniciativa de oferecer a especialização” (PAGURA, 2010, p.161).

Esse autor descreve que no início dos anos 70 teve início em São Paulo o curso de formação de tradutores e intérpretes oferecido pela Associação Alumni. Destaca que a criadora e coordenadora deste curso, por muitos anos, foi Angela Levy. Lacerda (2012, p. 250) explica que “[...] no Brasil, os primeiros programas de formação de intérprete encontravam-se na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Associação Alumni, em São Paulo [...]”, cuja formação era destinada para intérpretes de língua oral, não para intérpretes de língua de sinais.

Outro marco histórico importante, na década de 70, foi a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), em 1977, que reuniu em seu núcleo fundador alguns intérpretes de língua de sinais. Em suma, nas décadas 60 e 70 ocorreram no Brasil as primeiras formações acadêmicas para atuar com intérprete de língua de sinais.

Na década de 80, a presença do intérprete de língua de sinais é marcada principalmente no âmbito religioso, sob este pensamento, Rosa (2005) relata que:

No Brasil a atividade de interpretação ocorre com maior frequência nas instituições religiosas; aliás, nesses lugares, a atuação do ILS tem sido uma prática há décadas, mas exatamente desde o início dos anos 80, o que explica que os melhores intérpretes de língua de sinais - salvo os filhos de pais surdos - são oriundos das instituições religiosas (ROSA, 2005, p.92).

Ao evidenciar a atividade do profissional intérprete de língua de sinais no contexto religioso, penso imediatamente na formação obtida nesses espaços. Em relação a esta questão, Lacerda (2009) revela que:

são várias as religiões que oferecem catequese/formação em Libras, cultos e ritos em Libras ou com a presença de ILS, e algumas associações religiosas confeccionaram materiais em Libras, divulgando sua doutrina (vídeos, livros, dicionários entre outros). Talvez por isso seja tão comum encontrar comunidades surdas vinculadas a organização religiosa e, nestes contextos, a presença mais marcante de ILS (LACERDA, 2009, p. 28).

Desse modo, o profissional intérprete de língua de sinais além de uma formação acadêmica marcada nas décadas de 60 e 70 realizada pela FENEIS e pelo MEC, apresentava também uma formação no seio religioso. É nesse período que a FENEIDA sofre alterações na comissão organizadora, visto que em 1983 a comunidade surda cria uma comissão de lutas pelos Direitos dos surdos, para tentarem participar ativamente nas decisões da diretoria da FENEIDA, antes composta somente por ouvintes. Então, em 1987, a instituição passa a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS.

Uma das primeiras ações da FENEIS foi realizar, em 1988, o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais que teve, segundo Quadros (2005, p. 14), o objetivo de “[...] proporcionar, pela primeira vez, o intercâmbio de alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete”.

Nesse mesmo ano a Constituição Federal (1988) descreve no artigo 227³⁰ a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas portadoras de deficiência, como também a facilitação do acesso, com a eliminação de barreiras arquitetônicas, todavia, não retrata as barreiras comunicacionais, não contemplando o uso da Língua de Sinais pelo educando surdo no espaço educacional, nem a presença do intérprete de Libras (BRASIL, 1988).

Quadros (2005, p. 15) explica que “a partir da década de 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da Feneis”. Destaco que nos anos 90 ocorrem fatos importantíssimos para consolidação da profissão-intérprete de língua de sinais, a qual só foi regulamentada pela Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010.

No ano de 1992, ocorreu o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, que teve como intuito promover o encontro desses profissionais, bem com partilhar “as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regime interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a

³⁰ Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso em: 27. 07.2014.

aprovação do mesmo.” (QUADROS, 2005, p. 15). Nos anos seguintes, 1993 e 1994, ocorreram alguns encontros estaduais para discutir a formação do ILS.

Em 1994, ocorre em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca³¹ (BRASIL, 1994) estabelece, no item 19, que:

políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos (BRASIL/MEC, 1994, p. 07).

Esse fragmento retrata que deveria ser reconhecido e garantido o acesso à educação de estudantes surdos em sua língua nacional de sinais. Essa garantia só poderia estar vinculada a professores bilíngues ou a presença do intérprete de língua de sinais no contexto educacional, todavia, neste período, a língua de sinais não era vista como língua, mas sim como linguagem ou signos.

Pela Lei de Diretrizes Bases- LDB 9394/96, o capítulo V – Do item Educação Especial, é composto de três artigos (58º, 59º e 60º). De acordo com Brandão (2005, p.130), o Art. 59 trata dos sistemas de ensino que assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 56).

A LDB trata nesse artigo a acessibilidade aos alunos deficientes tanto no currículo como nos profissionais que deverão atendê-los. Em relação ao aluno surdo, não pontua a formação do profissional para atendê-lo e nem a Língua de Sinais.

Na década de 90, em alguns Estados, surgem legislações (estaduais e municipais) para legitimar a profissão do intérprete de língua de sinais. No site da

³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 27.07.2014.

FENEIS³² é possível encontrar alguns Estados que antes da Lei de Libras 10.436/02 (BRASIL, 2002), já reconheciam a profissão de ILS, são eles:

- ✓ **São Luis – Maranhão.** Lei Estadual Nº 248 De 01 De Novembro De 1994 Dispõe Sobre A Criação de Carreira De Intérprete Para Deficiente Auditivo No Estado Do Maranhão
- ✓ **Rio de Janeiro - Rio de Janeiro .** Lei municipal nº 2.356 de 01 de setembro de 1995 Autoriza o poder executivo a dispor sobre a criação da Carreira de Intérprete em língua de sinais para portadores de deficiência auditiva no município e dá providências.
- ✓ **Rio de Janeiro – Rio de Janeiro.** Lei Estadual Nº2.883, De 06 De Janeiro De 1998 Autoriza o poder executivo a criar a carreira de intérprete para deficientes auditivos.

Ou a partir da Lei de Acessibilidade 10.098/2000:

- ✓ **Pelotas – RS .**Lei municipal nº4.743, de 06 de dezembro de 2001 Cria cargos de intérpretes de libras – língua brasileira de sinais
- ✓ **Secretaria Municipal De Educação De Campo Grande** Resolução nº31, de 3 de maio de 2000. Dispõe sobre as normas e funcionamento da educação especial na secretaria municipal de educação e nas escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências.
- ✓ **Belém -Pará .** Lei nº 9.068, de 28 de maio de 2001 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, no município de Belém, e dá outras providências.

No entanto, os outros Estados e Municípios que ainda não reconheciam a profissão do intérprete de língua de sinais começam a criar políticas e legislações, visto que no ano de 2000 é publicada a Lei de Acessibilidade 10.098 (BRASIL, 2000), que decorre em seu texto normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

- Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.
- Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

³² Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/legislacao_resultado.asp?3 Acesso em: 27.07.2014.

Ao partir dessas determinações legais, as instituições devem garantir acessibilidade às pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras arquitetônicas e comunicacionais.

No que versa a eliminação de barreiras comunicacionais, a legislação trata no Art 2º de:

barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000, art 2º, letra d).

As barreiras na comunicação são descritas na lei de acessibilidade, entretanto, mobilizam algumas inquietações: como garantir o acesso à educação para os surdos apenas eliminando a barreira da comunicação e estabelecendo-se mecanismos que a viabilizem? E as questões metodológicas? E as identidades Surdas?

Isso não caracterizaria um reducionismo de toda heterogeneidade cultural surda a uma língua de tradução com objetivo de possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos? “Vê-se nesse contexto, a LIBRAS sendo usada como estratégia de apagamento dela mesma e normalização da comunidade surda” (GUEDES, 2009, p. 38).

Assim, a diferença surda é reduzida à língua de sinais como forma suficiente para garantir uma inclusão efetiva do surdo ignorando a comunidade surda, sua história e reduzindo a sua diferença apenas a sua língua.

No entanto, até o dado momento, a Língua de Sinais ainda não era reconhecida oficialmente como língua materna do sujeito surdo. Sendo assim, como garantir oficialmente a presença do intérprete de língua de sinais nos diversos espaços sociais frequentados pelos surdos? Foi somente com o direito conquistado pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que a Libras ganha *status* de língua e é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.

Esse momento “[...] representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal.” (QUADROS, 2005, p.15).

Assim, a regulamentação da profissão de intérprete de língua de sinais ocorreu mediante a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e também a Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000). Reafirma o direito à educação bilíngue para educandos surdos, em espaço inclusivo marcado pela presença do intérprete educacional.

O Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) dispõe no Artigo 17 sobre a formação do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS, que deve efetivar-se por meio de curso superior, e o Artigo 21 trata da inclusão do intérprete de LIBRAS nos quadros das instituições de ensino da educação básica e da educação superior.

Ainda sobre o Decreto nº 5.626/2005, no capítulo V, dispõe sobre a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005).

Esse Decreto apresenta um discurso contraditório, visto que, de um lado, dispõe sobre a habilitação em nível superior e, de outro, permite a certificação em nível médio por organizações da sociedade civil, as quais raramente estão ligadas às Instituições de Ensino Superior.

Um ano depois da publicação do Decreto, entra em vigência no Brasil o Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação em LIBRAS (PROLIBRAS), implementado pelo Ministério de Educação - Secretaria Nacional de Educação Especial.

O exame passou a certificar anualmente pessoas habilitadas ao ensino ou os intérpretes de língua de sinais com nível médio e superior em qualquer campo de formação, para atuarem desde a educação infantil até o ensino superior. Lacerda (2009, p. 30) descreve que “até o Decreto 5.626, não se falava em formação

específica para esse profissional em instituições de ensino, e essa tarefa estava reservada às associações de surdos”.

Entende-se a certificação do Prolibras é uma medida emergencial, uma vez que apenas disponibiliza uma certificação ao profissional intérprete de língua de sinais que já vinha exercendo essa função de modo informal. Essa certificação não resolve os problemas da falta de formação específica para este profissional, nem garante os conhecimentos e as habilidades necessárias para o desempenho dessa função.

Desse modo, atendendo as exigências da regulamentação da LIBRAS, no que se refere à formação do intérpretes de língua de sinais em nível superior, a Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEESP), criaram, em 2008, o curso de Bacharelado em Letras-LIBRAS com habilitação em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais, na Modalidade Educação a Distância (EAD), já que a opção pela formação de ILS na modalidade ensino à distância certamente trará ainda outros debates para a área já que coincidirão com atividades formativas para as quais não temos experiências fortemente estruturadas (LACERDA, 2009, p. 24).

O curso atendeu 15 polos distribuídos em 14 Instituições de Ensino Superior do Brasil, dentre elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade de Brasília (UnB), Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFETRN).

Destaco a Região Norte, especificamente no Estado do Pará, a primeira turma de bacharelado em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, com polo na Universidade do Estado do Pará, no período de 2008 a 2012, que formaram 17 profissionais³³ Tradutores e Intérprete de Língua de Sinais.

³³ Disponível em: http://www.uepa.br/portal/ascom/ler_detalhe.php?id_noticia=1861727 Acesso em: 29. 07.2014.

Com a criação da primeira turma Letras–libras bacharelado na modalidade EAD, as Associações de Intérpretes de Língua de Sinais em todo Brasil começaram a se unir e fortalecer como uma categoria de trabalho, desse modo:

apenas em 2008, os TILS em todo o país conseguiram organizar-se em associações regionais, criando em seguida uma federação nacional (FEBRAPILS) com representatividade junto ao World Association of Sign Language Interpreters - WASLI (órgão internacional que representa TILS do mundo todo). Ou seja, trata-se de organização recente, que passará a apoiar o profissional e colaborar para sua formação (LACERDA, 2010, p.138).

A Federação Brasileira das Associações dos profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia intérpretes de Língua de Sinais (*FEBRAPILS*) foi fundada em 22 de agosto de 2008, tendo como objetivo principal, de acordo com o sitio da FENEIS³⁴,

consolidar as Associações filiadas, buscando a melhoria do ambiente de trabalho e das condições salariais adequadas à categoria; envolver os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais - TILSs em seu contexto social, político e educacional; fortalecer democraticamente a qualificação profissional dos TILSs (FENEIS, 2014).

Em suma, depois de toda reivindicação política para o reconhecimento linguístico da língua de sinais, o sujeito surdo garantiu como meio legal de comunicação e expressão a Libras. Agora se faz necessário um profissional para interpretar/traduzir a língua oral (Língua Portuguesa) para a língua sinalizada (Libras).

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) garante a presença do intérprete de língua de sinais nos espaços em que os surdos estiverem, trata da formação inicial deste profissional, tanto em nível médio como superior. Em decorrência de lutas, protestos e passeatas foi que a profissão de Intérprete de Língua de Sinais foi legitimada através da Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), que veio regulamentar a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

O Artigo 2 desta referida lei, afirma que o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. A sua formação acontecerá:

³⁴ Disponível em: <http://www.feneismg.org.br/febrapils.htm> Acesso em: 27.07.2014.

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (BRASIL, 2010, p. 01).

Atualmente, a profissão é regulamentada, mas isso não garante a qualidade, pois formação do intérprete de língua de sinais ainda é incipiente no Brasil. Em suma, a profissão do intérprete de língua de sinais vem se constituindo desde a década de 60 até os dias atuais, demarcando que à medida que os surdos ampliam seus horizontes e participam das atividades políticas, culturais e educacionais, o profissional intérprete de língua de sinais torna-se figura importantíssima no direito ao acesso, permanência e qualidade do sujeito surdo em qualquer área da sociedade.

Todavia, atualmente, o maior quantitativo de intérprete de língua de sinais é no ambiente educacional, visto que, segundo Lacerda (2009), desde a década de 90 aumentaram significativamente o número de matrículas de educandos surdos em todas as modalidades de ensino, desse modo, é válido destacar e problematizar a função deste profissional, com o intuito de entender quais são suas atribuições no contexto educacional.

4.2. Intérprete Educacional: função técnica ou pedagógica?

Para iniciar a discussão acerca do ato de interpretar num viés técnico ou pedagógico no contexto educacional, é necessário explicar o que é a ação de interpretar e quem é o profissional que desempenha tal função. Segundo Lodi (2006),

o tradutor-intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. Destarte, em cada enunciação circulam sentidos, que são construídos por quem enuncia e por quem ouve o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente, que põe em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada um sobre o que está sendo dito. Se a língua e a dialogia forem assumidas desta forma, a prática da interpretação precisa ser entendida como um processo de construção de linguagem, implicando na escolha de formas de dizer na língua-alvo distintas daquelas da língua de origem. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa (LODI, 2006, p. 7).

Nessa construção informativa, o intérprete de língua de sinais se faz presente, visto que é através dele que a história/mensagem do interlocutor chega ao receptor, isto é, é nas mãos desse profissional que a informação é repassada de uma língua à outra. Agora, será que ser apenas fluente em uma língua, requisito básico para o exercício do intérprete educacional, é suficiente?

Parti deste questionamento para ilustrar dois segmentos de interpretação: **pedagógica e técnica**. Ao tratar desses dois aspectos, destaco algumas características em suas ações, exemplificada no quadro 7 a seguir:

Quadro 7. O ato de interpretar

INTERPRETAÇÃO ATO PEDAGÓGICO	INTERPRETAÇÃO ATO TÉCNICO
Ação pedagógica	Ação técnica
Recurso humano de acessibilidade	Máquina de acessibilidade
Dialogismo	Monologismo
Eu – tu	Eu – isso

Fonte: elaboração própria.

Parto do pressuposto de Lodi (2006), em que o sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre sujeitos. Entendo que o ser humano, desde o início da vida está presente em um ambiente linguístico e a formação de sua consciência se dá pelas condições concretas de existência em uma sociedade (BAKHTIN, 1997).

Assim, a atuação do intérprete educacional com o educando surdo marca um diálogo face a face. O autor destaca que esse é apenas um tipo de relação

dialógica, pois as interações através do discurso podem abranger pessoas que não se fazem presentes, existindo ainda a possibilidade de um diálogo da pessoa com ela mesma.

Valendo-se desse pensamento, quando a relação entre o IE e o surdo estabelece uma ação marcada pela autenticidade e alteridade, no que versa o sentido de relação eu-tu, no respeito, na valorização da língua de sinais, na aceitação das identidades surdas, estamos diante de um dialogismo, nesse caso, encarado e entendido como uma **interpretação pedagógica**.

A noção de recepção/compreensão da mensagem pensada por Bakhtin (1992, 1997) ilustra um movimento dialógico da enunciação, a qual constitui um território comum entre o sujeito do discurso para com o sujeito que recebe o discurso, podendo colocar assim, a linguagem contida frente a um e a outro.

Nesse caso, o ato de interpretar apresenta em cena dois sujeitos: locutor (educando surdo) e interlocutor (IE), nas suas relações e intermediações, apropriam-se da linguagem. Essa linguagem por sua vez, é entendida como uma relação de poder, já que o intérprete educacional tem domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa (LP), podendo ou não favorecer ao educando surdo uma situação de dependência.

Mas de fato, antes de iniciar a explicação da atuação do IE no sentido pedagógico, é preciso entender a sua principal constituição, que é o diálogo. Para isso, uso como pressuposto o pensamento de Bakhtin (1992), que trata do diálogo:

no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1992, p.123).

Bakhtin (1992, 1997) pensou no diálogo não somente de pessoas frente a frente, no diálogo face a face, mas, toda a comunicação verbal, seja ela qual for. Comungando do pensamento da dialogia, entendo a linguagem em seus aspectos linguísticos e discursivos como fator preponderante da constituição humana.

Para Freire (1997), o diálogo vai além do simples ato de conversar com outro, parte da premissa das relações humanas e do ato de aprender, já que:

[...] dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?” O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (FREIRE, 1997, p. 14).

Lacerda (2007) afirma que quando diferentes falantes estão comunicando-se entre si, aquilo que dizem está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados. O mundo interior e a reflexão de cada sujeito têm um auditório social próprio. Assim, essa troca de enunciados só é possível quando os sujeitos estão em situação dialógica, portanto, aprender algo sobre a linguagem é refletir sobre ela, compreendendo a fala do outro e sendo compreendido por ele através do diálogo.

Posto isso, quando o intérprete educacional está exercendo sua função, ele representa socialmente antigos enunciados ao educando surdo e isso só ocorre, pois os mesmos estão presentes em uma teia dialógica, em que ocorre uma relação de reciprocidade, alteridade e *eu-tu* no sentido do discurso e da relação humana.

Ao ilustrar o ato de interpretar, necessita-se da presença do outro (IE), pois, que é por meio do outro (IE), que o educando surdo constitui seu eu. Nesse viés, Bakhtin (1992, 1997) revela a relação do eu/outro como uma ação dialética, isto é, o eu e o outro se constituem mutuamente, um não existe sem o outro. Neste caso, constituem-se através das relações interpessoais, linguísticas e pedagógicas que fazem.

Na categoria - interpretação como ato pedagógico - o intérprete educacional surge como um recurso humano de acessibilidade. É por meio de sua ação que a acessibilidade comunicacional do sujeito surdo é obtida. E está não deve se restringir somente pela língua, mas como um dos elementos que compõe as identidades surdas, sua posição ética, moral e cultural. Sob este prisma, para Dussel (2000),

Aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade é, também uma aceitação da pessoa do outro (DUSSEL, 2000, p. 8).

Nesse sentido, a relação com o outro, discutida no trecho, retrata a necessidade do intérprete educacional exercer sua função partindo da concepção de que esse outro (educando surdo) é usuário de uma língua minoritária, que por muitas vezes foi negada em sua escolarização deixando uma lacuna em sua formação escolar.

No instante em que o surdo adentra o espaço acadêmico, não se pode reduzir o processo de inclusão educacional, partindo da ideia de que o intérprete é única medida necessária para garantir a permanência e a qualidade na formação deste educando. Este processo necessita de outras ações, como: currículo voltado para as diferenças, metodologias que favorecem a compreensão do educando surdo e um espaço verdadeiramente bilíngue.

No momento em que o ato de intérprete for visto pelo IE como um ato de ensinar, a dimensão gerada é marcada por um fazer pedagógico humanitário. O IE terá o compromisso ético com o educando surdo, se preocupando verdadeiramente com a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo do mesmo. Corroborado isso, estará intrínseca uma relação dialógica, autêntica e de aceitação do outro.

Essas reflexões vão ao encontro da teoria de Buber (2007), que trata a relação Eu-Tu, pautada na reciprocidade, amorosidade e reconhecimento do outro. A palavra princípio EU-TU, acontece no encontro, no presente imediato; esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o IE e o educando surdo que permite uma relação do horizonte eu-outro. O falante cede lugar, dá oportunidade ao interlocutor, com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Revela-se, assim, uma prática educativa-crítica entre o IE e o educando surdo, e, com isso, em seguida, entre o educando surdo e o professor, e os demais alunos. Esse processo, segundo Freire (2005), deve:

propiciar as condições em que os educandos, nas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz

de ter raiva porque é capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2005, p.41).

É por meio das mediações feitas pelo IE entre o educando surdo e o professor, que o mesmo vai se afirmando no espaço universitário com ser Surdo, usuário de uma língua de sinais e tendo uma identidade surda. Desse modo, a função do intérprete vai além de interpretar, ele é responsável pela interação do surdo ao meio ouvinte universitário.

Acredito que o ato de interpretar no espaço universitário não é nem deve ser algo mecânico/técnico, pois o intérprete educacional não irá somente traduzir o que está sendo falado pelo educador, mas, sim, deverá se preocupar com a compreensão do educando surdo acerca do conteúdo, ato este pedagógico. Com isso, Gurgel (2010) afirma que o intérprete educacional:

precisa se preocupar com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre professor e aluno surdo; estabelecer uma posição adequada em sala de aula diante dos alunos surdos, dos alunos ouvintes e do professor; participar e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor, enfim, deve tornar-se um educador para a aprendizagem do aluno surdo (GURGEL, 2010, p.73).

Lima (2006) discute que a atuação deste profissional é de extrema responsabilidade, já que ele é mediador do conhecimento que será aprendido pelo educando aluno:

Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao (à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os (as) surdos (as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade (LIMA, 2006, p.34).

O ato de interpretar no ambiente educacional vai para além de simplesmente traduzir de uma língua a outra, mas apresenta intrinsecamente uma responsabilidade significativa, visto que o intérprete educacional deve, além de realizar uma boa interpretação, favorecer a interação entre o educando surdo com os alunos ouvintes e com o professor, participar e planejar as atividades que serão proferidas em sala de aula, conhecer e compreender os conteúdos que serão interpretados e assessorar o educando surdo nas atividades.

Essas competências descritas ao intérprete educacional no nível superior são mencionadas pela autora como conhecimentos necessários para atuação. Acerca disso discorre que:

os conhecimentos necessários ao (à) intérprete educacional que atua em nível superior compreendem vários níveis; somando-se aos conhecimentos necessários a tradutores e a intérpretes, os conhecimentos sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a pessoa surda com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente (LIMA, 2006, p.39).

Percebe-se que a atuação deste profissional não é uma tarefa fácil, ainda mais no campo da educação. O seu trabalho carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção acadêmica adequada do educando surdo. Lacerda (2007) afirma que:

neste contexto, o intérprete de língua de sinais em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, alunos ouvintes/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evitando omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos, e aos modos como eles efetivamente participam das aulas (LACERDA, 2007, p.19).

Sobre o cargo do intérprete educacional está a responsabilidade de ser fluente em língua de sinais e na língua portuguesa, bem como nos conhecimentos técnicos e científicos no ato de interpretar. Além disso, na sua atuação, está à circulação de conteúdos complexos e necessários à formação do educando surdo. Assim, entende-se que:

Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete (GURGEL, 2010, p. 72).

Somando-se a isso, a discussão acerca da atuação do intérprete educacional não se restringe apenas nessa visão pedagógica, mas sim da formação específica, valorização e reconhecimento profissional e atribuições ao cargo. Para Gurgel (2010),

Essa discussão é inesgotável e se faz presente a todo momento, porque a luta pela formação, pelo respeito e reconhecimento desse profissional se torna mais difícil quando os próprios profissionais não percebem o valor da formação, inerente a qualquer área de atuação profissional. Além disso, o ambiente acadêmico é bastante específico e com conteúdos abrangentes, implicando em uma interpretação que exige mais complexidade e capacidade do TILS (GURGEL, 2010, p. 72-73).

Partindo do pressuposto dos conteúdos abrangentes no ambiente acadêmico, caberá o IE interpretar em sala de aula ao educando surdo, de maneira pedagógica ou não. Caso este profissional não se importe com a compreensão do educando acerca do discurso/mensagem referida, estaremos em um ato de interpretação mecânica.

Valendo-se desse pensamento, quando a relação entre o IE e o surdo estabelece uma ação marcada pelo desinteresse e desconsideração pelo outro, no que versa o sentido de relação eu-isso, como, transmitir a mensagem mecanicamente, cumprir uma atribuição técnica e a não aceitação do outro com um ser, estamos diante de um monologismo, nesse caso, encarado e entendido como uma **interpretação técnica**.

Desse modo, a interpretação é entendida como um modelo mecânico, em que o intérprete educacional assume uma condição neutra, imparcial para as relações entre o educador e o educando surdo, sem participar das escolhas dos conteúdos e das metodologias utilizadas para o ensino.

O seu trabalho unicamente está centrado na transmissão de informações entre as línguas, a compreensão do discurso/mensagem não está atrelada às suas atribuições, assim o aprendizado, as relações interpessoais e a inclusão educacional do surdo no nível superior não lhe cabe.

Com isso, a relação entre o IE e o educando surdo está marcada por um pensamento e uma ação técnica, em que há apenas o cumprimento de atribuições com o ato de interpretar, desconsiderando-se o outro (surdo) no processo. Já que, nesse prisma, a aprendizagem do educando surdo não está entrelaçada com a interpretação, isto é, não é responsabilidade do IE possibilitar a aprendizagem do surdo.

Caso a aprendizagem do educando surdo ocorra no processo ou não da interpretação, isso não interfere no trabalho técnico do IE. Com este pensar, marca

uma possibilidade do monologismo, que representa a ausência de relação eu-outro, o desinteresse e desvalorização pelo outro (surdo).

Segundo Bakhtin (1992), mesmo em produções monológicas, observamos sempre uma relação dialógica; portanto todo gênero é dialógico. Partindo desse princípio, o dialogismo é constitutivo da linguagem.

A linguagem/discurso está presente na interpretação feita por este profissional ao educando surdo. Agora, quando este discurso se torna uma relação vertical, em que é marcada pela negação do outro e o falante não cede lugar/oportunidade ao seu interlocutor, engrena uma relação Eu-isso, monológica e técnica.

A teoria de Buber (2007) trata a relação Eu-isso, pautada na desvalorização, desinteresse e o não reconhecimento/aceitação do outro. A palavra princípio EU-ISSO acontece no passado, diante de objetos (ausência de relação, ausência de presença); esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o IE e o educando surdo que permite uma relação vertical eu-outro. O falante não cede lugar, não dá oportunidade ao interlocutor agir com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Já que esta ação não considera o outro como sujeito ativo, falante e pensante, o Eu (sujeito) enxerga o ISSO (objeto) como um não-ser, não tem relação afetiva, nem sentimento sobre o objeto. Com essa ação entende-se que o IE (EU) parte da ideia de que seu trabalho tem que ser técnico, profissional e mecânico, não podendo criar relações com o seu ISSO (educando surdo).

Sob este pensamento, o intérprete educacional torna-se assim uma máquina de acessibilidade, pois não se “afeta”, não interage e nem se preocupa com a aprendizagem do surdo. O seu trabalho é puramente técnico, não enxerga no outro (educando surdo) um ser autêntico, falante de uma língua minoritária (Libras) e pertencente a uma comunidade surda³⁵.

Depois de descrita as duas frentes de atuação do intérprete educacional, pedagógica e técnica, é perceptível que sua prática diária no nível superior é desafiadora, uma vez que há uma enorme demanda de informações, conteúdos e trabalhos a ser feito, no que tange o saber pedagógico, linguístico e interpessoal (as

³⁵ Strobel (2008, p.28 a 35), conceitua e discute os termos povo e comunidade surda, trata como “povo surdo, todas as pessoas surdas, independente do nível de evolução linguística, do lugar de origem, mas que estão ligadas por um código ético de formação visual tais como: a língua de sinais, cultura surda e outros laços, compartilham histórias, tradições, a própria cultura. Comunidade surda é formada de surdos e ouvintes: intérpretes, amigos, familiares, professores, enfim outras pessoas que compartilham os mesmos interesses, exercem influência mútua, aprendem juntos em um mesmo espaço”.

interações promovias entre pessoas surdas e ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais).

Assim, se faz de suma importância que o intérprete reconheça suas limitações, no sentido do reconhecimento de sua competência e das condições que reúne para desempenhar ou não a atividade que se lhe apresentar.

Na próxima secção, reflito sobre a atuação do intérprete no ensino superior, as suas implicações com o currículo universitário e a retângulação comunicacional e pessoal entre o intérprete, o surdo, alunos ouvintes e o professor.

A tradução, como a leitura, deixa de ser, portanto, uma atividade que protege os significados “originais” de um autor, e assume sua condição de produtora de significados; mesmo porque protegê-lo será impossível.
(ARROJO, 2007, p. 24)

5. ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO NÍVEL SUPERIOR: CURRÍCULO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Neste tópico abordei a atuação do intérprete educacional no nível superior, o currículo universitário e o educando surdo, a comunicação entre os elementos de retangulação em sala de aula e a dialogicidade na retangulação.

5.1. Atuação do profissional Intérprete Educacional no nível superior

A inserção de alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior materializam cada vez mais as práticas de respeito às diferenças, as identidades e a alteridade do outro, *a priori* ancoradas em nossas representações, imaginários e nos discursos.

O espaço acadêmico deve garantir não somente um ambiente bilíngue, mas também onde a Libras seja a língua usada pelos educandos surdos, sendo necessária, assim, a contratação do intérprete educacional para mediar a comunicação entre os sujeitos, mas, também, um ambiente que respeite as diferenças e profissionais que saibam trabalhar com ela. Já que, segundo Santos (2006),

[...] no Ensino Superior, a presença dos ILS tem aumentado significativamente face à demanda dos alunos surdos, na graduação, no mestrado, no doutorado nas universidades brasileiras. Nesse espaço, os ILS estão constituindo seu papel enquanto profissionais da tradução e da interpretação, pois lhes são exigidos conhecimentos linguísticos, culturais, éticos altamente complexos. A constituição linguística é parte da *identidade profissional* que os ILS vêm construindo (SANTOS, 2006, p.53).

O ambiente universitário é entendido como um lugar privilegiado do saber científico, por isso “[...] deveria está atento às questões da diversidade e à necessidade de se tomar as diferentes práticas sociais como fundamentais para o processo de construção de novas práticas educacionais.” (HARRISON; NAKASATO, 2010, p.71).

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) para o educando surdo adentrar o espaço de ensino formal, as instituições deverão garantir acessibilidade comunicacional, disponibilizando ao educando o profissional intérprete de Libras, conforme o Artigo 23:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Como base nesse Decreto, muitos educandos surdos vêm reivindicando seus direitos e exigindo o IE qualificado.

Assim, não basta apenas disponibilizar um profissional, ele precisa ser qualificado, isto é, a ideia de que mesmo com desempenho fragilizado ter um ILS é melhor do que não ter nada. Isso é um discurso normalizador que, na maioria das vezes, a educação o usa para justificar a falta de formação dos ILS (SANTOS, 2006, p.84).

Nesta perspectiva, a formação do intérprete educacional é algo que deve ser discutido, problematizado e revisto. Posto que, há legislações voltadas para a formação deste profissional (Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 12.319/2010), contudo as pesquisas revelam³⁶ que a maioria dos profissionais não apresenta formação específica para atuar no campo educacional, assim, entende-se que:

A formação de profissionais tradutores intérpretes exige grande investimento e se trata de um desafio onde o fundamento principal é o conhecimento amplo das línguas envolvidas, tanto a língua de partida, quando a língua alvo, por isso o conhecimento das línguas envolvidas deve anteceder a formação, somente o domínio linguístico não é suficiente, do mesmo modo o conhecimento teórico por si não o é; é preciso conhecimento amplo para buscar correlacionar sentidos em ambas as línguas (MORAIS, 2012, p. 99).

Ao pensar no profissional ILS para atuar no nível superior, vêm à mente o interesse por saber que formação este profissional terá que ter para atender a demanda de: (a) traduzir as aulas da modalidade oral para a sinalizada e (b) interpretar conceitos teóricos de determinado assunto. Sobre este aspecto, Sander (2013) descreve que:

³⁶ Nantes (2012), Morais (2012), Lacerda (2009), Gurgel (2010), Martins (2006) e Rosa (2005).

Intérpretes de LS que trabalhem como intérpretes para surdos acadêmicos em universidades deveriam ter, no mínimo, uma formação superior, preferencialmente, na área em que atuam, além de um curso de intérprete de LS, oferecido pelo órgão responsável - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Só assim podemos falar em intérpretes profissionais, qualificados e certificados (SANDER, 2013, p.129).

O autor analisa que a formação do intérprete educacional no nível superior deve conter dois importantes eixos: uma formação acadêmica e um ambiente linguístico e cultural. É necessário que o intérprete passe por um curso em nível universitário, bem como vivencie um ambiente linguístico, em que a língua de sinais se faça presente, isto é, nas associações e comunidades surdas. Todavia o que ocorre na maioria dos casos é que:

apesar da demanda pela atuação do intérprete em níveis mais elevados de ensino poucos são os que possuem formação adequada ou conhecimento suficiente para atuarem na interpretação da língua de sinais. Muitas vezes, por falta de pessoas capacitadas, acabam requisitados para essa função pessoas que estão terminando o curso básico de LIBRAS como se esse conhecimento fosse suficiente para a complexa atividade de tradução e interpretação de uma língua para outra. Tais tarefas envolvem questões linguísticas, como escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas, além do conhecimento técnico para que as escolhas sejam apropriadas (NANTES, 2012, p. 59).

Para Lacerda (2012),

Torna-se cada vez mais importante uma profunda discussão sobre a capacitação de intérpretes para atuação em sala de aula, já que esse ambiente de trabalho constitui num espaço diferenciado que requer uma formação e suporte técnico, nem sempre percebidos e desenvolvidos apenas na prática. Tal capacitação envolve conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a formação de conceitos e a construção de conhecimentos que demandam formação detalhada e específica (LACERDA, 2012, p. 127).

É por meio do intérprete educacional que o educando surdo recebe informações acerca das teorias, dos conceitos e saberes de determinada disciplina, assim, este profissional está atrelado no processo ensino/aprendizagem do educando surdo, juntamente com o educador regente. Sobre isso Gurgel (2010) afirma que:

a atuação do intérprete tem papel fundamental na construção dos sentidos pelo estudante surdo no espaço educacional. Como mencionado anteriormente, a formação desses intérpretes no ES e em outros locais de atuação é de extrema responsabilidade e eles devem estar envolvidos nas

comunidades surdas. O estudante surdo que frequenta o ES, em geral, é capaz de perceber a qualidade da interpretação que está sendo realizada, como também as informações e os conhecimentos que estão circulando dentro da sala de aula e, justamente por isso, são mais exigentes, conscientes do valor da formação profissional e do estudo (GURGEL, 2010, p.72).

Entretanto, a presença desse profissional na sala de aula não tem determinado a aprendizagem e a inclusão do surdo nos diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Isso ocorre devido à falta de preparo das IES em receber o aluno surdo e a não qualificação do profissional IE.

Segundo Santos (2006),

a maioria das IES não está preparada para receber os alunos surdos, juntamente com a presença do TILS em seu quadro funcional, devido à falta de um projeto pedagógico que acolha essa realidade. A formação profissional para atuação dos TILS é fundamental, pois isso implica nas representações que esses terão a respeito das línguas envolvidas, dos grupos culturais envolvidos e do próprio contexto de tradução e interpretação (SANTOS, 2006, p.85).

Soma-se a isso, a necessidade da formação adequada deste profissional que é de suma importância, na medida em que ele media o conhecimento e as relações interpessoais. Todavia, quando o IE não apresenta formação específica ele prejudica o educando surdo, conforme afirma Martins (2006),

A falta de preparo e formação específica a que nos deparamos atualmente, além de prejudicar na formação do aluno surdo, dificulta na escolha (contratação) dos intérpretes educacionais e acarreta no descrédito da profissão: prejudicando os profissionais que tem investido na qualificação dentro desta área (MARTINS, 2006, p.8).

Por isso, a atuação do intérprete educacional não pode limitar-se apenas ao ato mecânico de interpretar, mas sim, representa um compromisso ético, moral e pedagógico com o educando surdo, posto que a:

profissão do intérprete educacional, dentro da sala de aula no ensino superior não se limita ao ato tradutório concebido pelo senso comum, ou seja, um mero transportar de conteúdos estáticos de uma língua para outra, mas uma atuação pedagógica uma vez que lidamos com o conhecimento e com as questões de aprendizagem (MARTINS, 2006, p. 08).

Em alguns momentos esse profissional terá que ter um posicionamento ativo em relação ao conteúdo ministrado, “[...] além de interpretar precisa, muitas vezes,

colaborar com outros exemplos e explicações adequadas” (LACERDA, 2013, p. 125) para facilitar a compreensão do educando surdo em relação ao conteúdo, desse modo, este profissional é ativo e importantíssimo no processo ensino/aprendizado do surdo universitário. De acordo com Lacerda (2013),

ao ingressar o espaço educacional, o intérprete passa a fazer parte dele. Os outros alunos, ouvintes, também se remetem a ele, criando questões, relacionando-se como ele como um educador em sala de aula. Seu papel e limites da atuação precisam ser definidos conjuntamente com o professor, para que essas solicitações e interações não gerem conflitos (LACERDA, 2013, p. 124 e 125).

Assim, é de extrema importância determinar e expor as responsabilidades desses dois profissionais de sala de aula: educador regente que é ensinar o conteúdo e o intérprete educacional mediar as informações na tradução.

Parto do pressuposto teórico³⁷ de que é papel do educador ensinar o conteúdo, ser responsável pela classe e mediador do processo ensino/aprendizado aos educandos e, entendo como responsabilidade do intérprete educacional, mediar informações aos educandos surdos através da tradução da língua oral (Português) para a língua sinalizada (Libras), como também intermediar as relações interpessoais educador/educando surdo e educando ouvinte/educando surdo.

Entretanto, corroboro com o pensamento de Lacerda (2013) ao explicar que um espaço educacional que quer ser inclusivo precisa:

abrir espaço para a participação do intérprete nas discussões de planejamento e organização das estratégias educacionais, uma vez que a surdez remete a um modo visual de apreensão do mundo, que quando respeitado/favorecido pode possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento à pessoa surda (LACERDA, 2013, p.125).

Com isso, acredito que a parceria entre o educador regente e o intérprete de língua de sinais é fundamental no processo de inclusão educacional do educando surdo, todavia, essa parceria e confiança só ocorrerão através do convívio, nas relações interpessoais e nas reflexões acerca da responsabilidade de cada um frente ao processo de ensino/aprendizado do educando surdo.

³⁷ Lacerda (2000, 2009, 2010, 2012, 2013), Dorziat (2009), Quadros (2005), Martins (2006), Rosa (2008).

5.2. O currículo universitário e o educando surdo

Ao refletir acerca do espaço acadêmico, imediatamente vem ao pensamento um contexto universitário idealizado, criado e vivenciado por ouvintes e para ouvintes, no qual a língua majoritária é a língua portuguesa e a partir dela se organiza o espaço acadêmico e curricular.

Não somente no nível superior, mas em todos os níveis educacionais, a educação para surdos permaneceu durante longos anos marcada pelo movimento de reabilitação, reduzindo, assim, a reflexão sobre a educação, às metodologias e seu grau de eficiência em relação a aprendizagem do aluno surdo.

Por muito tempo a educação dos surdos ficou voltada para o prisma da normalização, ou seja, fazer que o surdo se aproximasse no modelo ouvinte, que consiste na fala, na oralização, para poder participar efetivamente da sociedade majoritária. Segundo Skliar (1998),

[...] as ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p.7).

De acordo, ainda, com Skliar (1998, p. 07), a mudança educacional ocorrida desde esse período até os dias de hoje, “[...] está comprometida com uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização.” Para Lima (2012), desde a década de 90 vem ocorrendo essa discussão e nos deparamos com o seguinte contexto:

a constatação do fracasso não só nas metas em oralizar os surdos, mas também em termos escolares, acarretando consequências desastrosas para sua integração social; o avanço das pesquisas nas áreas da linguística, da sociologia, educação etc; e os estudos no campo do currículo que assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante (LIMA, 2012, p.310).

Em contrapartida ao pensamento clínico e psicológico, que por muito tempo apreenderam as pesquisas acerca da surdez, de uma década para cá um novo campo de investigação vem ganhando força: o currículo; com importantes contribuições para o início de reflexões nos estudos sobre a surdez.

Para Moreira e Silva (1995, p. 28), “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Na visão de Giroux (1995), o currículo é por natureza campo de luta, em torno da significação da identidade cultural, sendo artefato cultural no sentido de instituição, enquanto invenção social, e no sentido de que tudo o que é exposto no currículo é uma construção social. O autor vem trabalhando sob os Estudos Culturais como crítica ao modelo de educação existente no campo educacional:

Para os estudos culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais (GIROUX, 1995, p.86).

Nesse sentido, os Estudos Culturais rejeitam o discurso alienante, elitista e dominante presente nesse espaço escolar/cultural, e identifica o educador como sujeito social capaz de desmistificar este paradigma. Conforme comenta o autor:

Os Estudos Culturais defendem uma posição que vê os/as educadores/as como intelectuais públicos/as que, auto-conscientemente, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder, a qual deve ser examinada em conexão em que os/as professores/as devem ser responsabilizados, em seu ensino, pelas formas pelas quais eles/elas enfrentam os problemas da história da agência humana e de renovação (GIROUX, 1995, p.92).

Dessa forma, “[...] os estudos culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros como o conhecimento institucionalmente legitimado” (GIROUX, 1995, p. 97).

No entanto, Skliar (1997, p.43) adverte que “[...] não seria somente pensar em um currículo surdo, em oposição ao currículo ouvinte, mas sim colocar as múltiplas

identidades surdas no centro do debate pedagógico”. Esse pensamento corrobora com os Estudos Culturais na exigência de que os/as:

professores/as sejam educadores/as para serem produtores/as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta a contestação. Isso sugere que os /as professores/as deveriam estar criticamente atentos/as às operações do poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento e autoridade em suas salas de aula (GIROUX, 1995, p.101).

Isso significa que os professores devem ter uma postura sensível às relações de poder existentes não somente em sala de aula, mas em todo contexto escolar, uma vez que ele está intrínseco em todos os processos de escolarização. Sendo necessário que o educador perceba a relação de poder existente na cultura de sala de aula.

Sob essa ótica, McLaren (1991) explica que:

A cultura da sala de aula não se manifesta como unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e de conflito; em uma coletividade cheia de ‘competição’ entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos (MCLAREN, 1991, p.35).

Está para além deste aspecto, pois se encontra em um espaço simbólico em que educadores e educandos:

lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estrutura de significados, e onde os símbolos têm força tanto centrípeta quanto centrífuga. A fim de ajudar a discernir um padrão nítido na turbulência de signos e símbolos contestados da vida na sala de aula (MCLAREN, 1991, p.35).

O ritual é apenas uma dimensão de um sistema cultural, repleto de signos, simbologias e representações sociais presentes no espaço universitário, em que vivenciam o educador ouvinte, o educando surdo e o intérprete educacional. Para McLaren (1991, p.42) “Um foco no símbolo e na representação possibilita que uma nova luz seja lançada sobre as fortes estruturas normativas ou hegemônicas dos rituais da sala de aula que existem para além de nossa percepção imediata”.

A luz descrita pelo autor faz referência à diferença e as rupturas dos paradigmas. Assim, ao analisar o espaço universitário, representei inicialmente a sala de aula, as filas indianas e dois protagonistas: o professor e o aluno ouvinte.

Contudo, ao perceber a figura do sujeito surdo, esse paradigma é rompido, posto que ao adentrar o espaço acadêmico, o mesmo traz consigo a língua de sinais, a identidade surda e o intérprete educacional, quebrando assim as barreiras cristalizadas do monolíngüismo.

Segundo Lopes (2007, p.84), para esse paradigma ser rompido “[...] cabe a nós lutarmos para que todos que estão matriculados na instituição permaneçam”, para que possam se desenvolver cognitivamente, afetivamente e socialmente. Nessa conjuntura, se torna imprescindível pensar num currículo flexível, das diferenças e humanitário. Portanto:

entender o currículo como experiências pensadas e impensadas permite que práticas pedagógicas se coloquem no cotidiano não com mais uma nova proposta que visa a atender, nesse caso, a diferença surda, mas como experiências vivas que nos passam, fazendo a pensar e aprender coisas e comportamentos e elaborar conceitos. As experiências que nos permitem dar sentidos às coisas que vemos e falamos no caso dos surdos, o que veem e sinalizam (LOPES, 2006, p. 39-40).

Assim, a autora descreve que o currículo surdo³⁸ “[...] exige que nos pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas” (LOPES, 2007, p. 86). Nesse prisma, entende-se que a prática educativa e as metodologias deverão estar interligadas na ação e reação ensino/aprendizado dos educandos surdos, partindo das identidades surdas e da língua de sinais. Desse modo a:

[...] aprendizagem de alunos surdos só se dará, de maneira efetiva e satisfatória, se os usos das metodologias adotadas no ensino estiverem de acordo com as necessidades dos educandos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva. Isto significa que a metodologia será a ferramenta utilizada para alcançar a aprendizagem de forma significativa, se for pautada em uma concepção de educação que atenda as necessidades dos alunos surdos e bem aplicada em termos práticos” (OLIVEIRA, 2011, p.57).

Somando-se a isso, entende-se que essas metodologias devem estar presentes no currículo surdo e esse só pode se:

³⁸ Segundo Perlin (2004) o Currículo surdo simplesmente acontece em meio às relações estabelecidas no espaço escolar. O que nele se produz e se articula tem gosto, tem sabor de experiência – experiências surdas que não podem ser ensinadas, que não podem ser capturadas e oficializadas, mas podem apenas ser vividas por uma forma particular e semelhante de ser.

[...] estabelecer no acontecimento e na possibilidade de espaço nas escolas para que outras relações e outras verdades possam circular e formar outras marcas naquelas que vivem o currículo e fazem dele algo sempre em movimento (LOPES, 2007, p. 90).

Essas relações são marcadas pelo diálogo, pela aceitação do outro e das diferenças. Assim, nas Instituições de Ensino Superior que apresentem surdos como alunos ou professores, necessitam problematizar o currículo e as relações interpessoais. Neste caso, a comunicação entre surdos e ouvintes.

Dorziat (2009) expressa à compreensão de que o:

currículo enquanto território político e prática de significação intrinsecamente comprometida com a heterogeneidade e com as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versa a teorização educacional crítica, constitui visão renovada e ampliada. Significa conceber o currículo imerso em relações sociais, como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e como espaço disputado, contestado, conflitivo, que envolve relações hierárquias e assimétricas particulares (DORZIAT, 2009, p.39).

Ao entender o currículo imerso em relações sociais e de poder, percebo o surdo universitário como minoria linguística, política e cultural; por isso tenta-se insistentemente a criação de um currículo que atenda todos os sujeitos sendo eles deficientes ou não. Todavia, de acordo com a autora, “[...] mais que a definição de posturas curriculares, o que está em relevo é a possibilidade de perceber que é necessário ver/ouvir/sentir as diferentes formas de estar do mundo dos atores sociais” (DORZIAT, 2009, p.42).

Gallo e Souza (2004, p.16) destacam que “[...] talvez estejamos tão ocupados, em geral, em reformular o currículo, em discuti-lo à exaustão entre nós, em reelaborá-lo que nos esquecemos de ouvir os anseios daqueles que arrogantemente se fazem cativos dele”.

Sendo assim, a IES e todos que compõem a unidade de ensino precisam pensar em um currículo da diferença³⁹, que rejeita a ideia de transformar os diferentes em mercadorias e consumo, ou de vitimá-los, estigmatizá-los, controlar e regular esse ambiente buscando a normalização e hegemonização, mas, sim, incorporar o que os diferentes têm a dizer, sua história social e cultural.

Dessa maneira, quando eu aceito o outro, eu o aceito com todas suas particularidades, peculiaridade e individualidade, tendo, sobre ele, o olhar da

³⁹ LARROSA; SKLIAR (2001).

“diferença dentro da diferença, uma visão mais complexa do diferente, para além do paradigma da diversidade” (FLEURI, 2006, p. 495).

5.3. A comunicação entre os elementos da retângulação em sala de aula

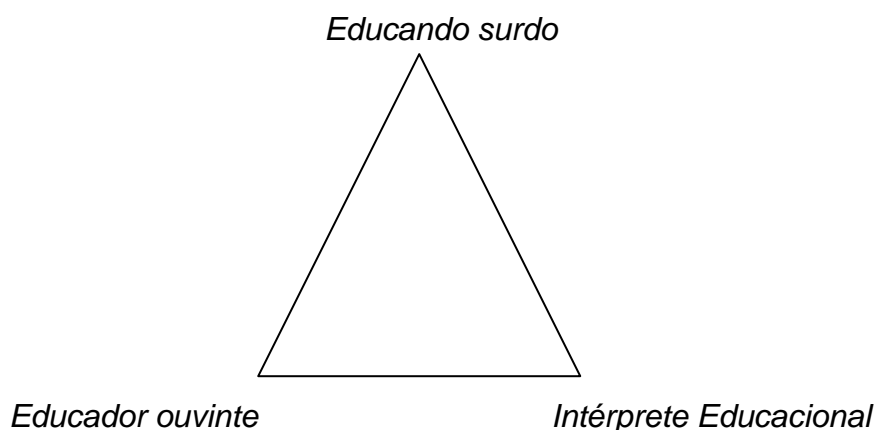
Ao pensarmos a inclusão do sujeito surdo no nível superior e o espaço da sala de aula que ele vai ocupar, passei a reflexão sobre quatro personagens: o educando surdo, educando ouvinte, o educador ouvinte e o intérprete de língua de sinais.

Martins (2007) relata que:

[...] os intérpretes vêm procurando, a partir de sua inscrição na educação, entre e com os surdos, seu lugar na triangulação ‘professor ouvinte, ILS [Intérprete de Língua de Sinais] e o aluno surdo’- um espaço entre que a própria tradução instaura (MARTINS, 2007, p.178).

Essa triangulação, referida pela autora, pode ser entendida através da figura a seguir, já que exemplificam os três personagens em sala de aula: o educador, cabendo o dever de ensinar, o intérprete de língua de sinais, sendo visto como mediador da informação dada pelo educador de maneira oral, e o educando surdo, que apreende o conhecimento pela Língua de Sinais.

Figura 5. Triangulação em Sala de Aula



Fonte: Elaboração própria com base em Martins (2007, p. 178).

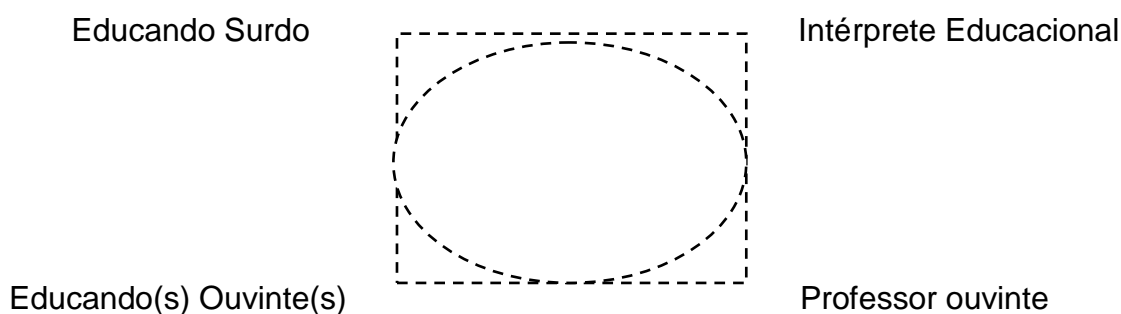
Entretanto, não se pode visualizar o processo de inclusão do educando surdo no ensino superior de maneira micro, limitada e reducionista. Esse processo vai

muito além desses três personagens, isto significa que somente a presença do intérprete educacional não garante uma efetiva inclusão.

Partindo dessa ideia, acredito que a triangulação referida sofre influências diretas e indiretas, visto que o espaço acadêmico é multicultural, bilíngue e heterogêneo. Assim, não se pode pensar o processo de inclusão do educando surdo na Instituição de Ensino Superior, somente por três sujeitos, mas sim por todos que compõe o espaço: coordenação pedagógica, reitor/diretor, corpo docente, discente, porteiro, vigia, cozinheiro, bibliotecário, funcionários da instituição, etc.

No âmbito da sala de aula, compreendo a inclusão educacional do educando surdo a partir de uma retângulação, conforme expresso na figura 6.

Figura 6. Retângulação em sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

A ilustração descreve o processo de inclusão educacional do educando surdo no nível superior. É possível perceber na imagem a incompletude do retângulo, já que faz referência à relação profissional e pessoal do IE, educador ouvinte, educando surdo e o (s) educando (s) ouvinte(s). Esses personagens estão em relação na sala de aula de um sistema de ensino. Sendo assim, é possível demonstrar que as relações dos personagens sofrem influências diretas dos sujeitos que compõem o espaço universitário.

Vale frisar, que a retângulação está incompleta não somente pelas influências diretas e indiretas dos outros sujeitos que compõe o espaço universitário, mas também porque, às vezes, nem toda mensagem é repassada completamente, gerando assim a compreensão parcial do conteúdo ao educando surdo. O círculo, presente no retângulo, refere-se à circulação do conhecimento, já que este não é imutável, mas, sim dinâmico, ativo e flexível.

Essa retângulação é uma relação não somente educacional, mas também interpessoal, que marca a dialogicidade como possibilidade de aceitação das diferenças no ensino superior.

5.3.1. A dialogicidade na retângulação

O contexto do IES é desafiador para todos os jovens, pois nele cada sujeito necessita vivenciar a rotina da universidade e as obrigações acadêmicas, por isso:

a integração à universidade é um processo multifacetado construído no cotidiano das relações que se escabelem entre os estudantes e a instituição. Caracteriza-se pela troca entre as expectativas, características e habilidades dos estudantes e a estrutura, normas e a comunidade que compõem a universidade (POLYDORO, et al. 2001, p.11).

Assim, “como todo e qualquer educando, o sujeito surdo precisará lidar com um conjunto de expectativas, normas e funcionamento da instituição” (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 49). Por isso, “é cada vez mais evidente que as pessoas surdas fazem parte da elite acadêmica de estudantes universitários brasileiros, nos mais diferentes cursos de graduação” (SANDER, 2013, p.129).

Ao adentrar o espaço acadêmico, ao educando surdo “[...] é garantido o direito de poder contar com intérpretes em sala de aula, fato esse que vem ocorrendo com maior frequência em algumas universidades, principalmente nas particulares.” (HARRISON; NAKASATO, 2011, p. 65).

Os acadêmicos surdos contam com a presença do intérprete de língua de sinais para compreender, tanto os comandos e ensinamentos dado pelo educador, como das falas dos demais alunos ouvintes da sala, pois, o sujeito surdo “não passa despercebido em uma sala de aula, pois utiliza as mãos para se expressar em uma língua gestual-visual e participa da aula com a presença chamativa do intérprete de língua de sinais.” (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 35).

O intérprete media as diversas comunicações existentes em sala de aula: aluno ouvinte com alunos ouvintes e aluno surdo, educador e alunos ouvintes e aluno surdo, educador e aluno surdo, aluno surdo com educador, aluno surdo com educador e alunos ouvintes, gerando, assim, a retângulação em sala de aula.

Um dos lados da retângulação é a relação entre educador e educando surdo. Um dos maiores desafios na relação interpessoal e na prática educacional do educador com o educando surdo é a comunicação, visto que o educador faz uso da língua oral-auditiva e o surdo da Libras, sendo necessário um profissional que venha mediar a comunicação entre os dois. Assim o intérprete de língua de sinais se torna um recurso humano de acessibilidade comunicacional.

Por meio do intérprete educacional que o educando surdo terá acesso à fala do professor e dos outros colegas de classe, como também poderá manifestar suas opiniões em sala de aula. Dessa forma, o intérprete de língua de sinais é entendido “como um instrumento indispensável para obtenção de uma comunicação satisfatória com professores e colegas” (LIMA, 2012, p.321).

Ao pensar na prática pedagógica do educador regente, parto do pressuposto de que a elaboração da ementa da disciplina, do seu planejamento e de sua metodologia foram estruturadas para um grupo homogêneo de educandos, em que o educador não pode prever a vinda de um educando surdo, sendo assim:

o pressuposto de uma homogeneidade, seja ela acadêmica, linguística, econômica, cultural ou social, é a base sobre a qual o trabalho do professor se assenta: ele prepara a sua aula para um aluno imaginariamente homogêneo, vai solicitar um retorno dos alunos em provas ou trabalhos. (HARRISON; NAKASATO, 2011, p. 65).

A ideia de uma turma homogênea idealizada pelo educador faz referência à sua formação inicial. De acordo com Rosa (2008),

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, compartilhada da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora com um aluno sinalizador, estrangeiro no seu próprio país (ROSA, 2008, p.174).

Quando o educando surdo adentra o espaço de sala de aula ele quebra os pressupostos homogêneos construídos pelo educador. Em virtude disso, o planejamento pedagógico que já estava elaborado deverá sofrer alterações, pois em sala de aula tem um elemento distinto aos demais, que torna a turma ainda mais heterogênea, todavia o educador poderá ou não considerar o sujeito surdo e sua identidade linguística. Para Doziart (2009), sofremos com:

o processo educacional que está longe de considerar o outro em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares presentes na escola (DOZIART, 2009, p.43).

A observação do educador, acerca da presença do educando surdo e do intérprete de língua de sinais, constrói representações de que a vinda deste profissional fará com que o educando surdo compreenda a aula ministrada pelo educador, não necessitando modificar sua metodologia e seu planejamento, visto que o ILS supre qualquer limitação e/ou dificuldade antes apresentada pelo surdo.

Lacerda (2013, p.123) explica que as escolas envolvidas em suas pesquisas “[...] receberam a ideia da presença do intérprete em sala de aula como uma panaceia, ou seja, um remédio para todos os problemas da inclusão de um aluno”.

No nível superior não é diferente, a presença desse profissional na visão do educador retira sua responsabilidade com o educando surdo, desprezando, assim, a necessidade de problematizar sua prática, a ementa da disciplina e o currículo. Entretanto, para Lima (2012):

[...] só a presença do intérprete na sala de aula não garante uma participação efetivas dos alunos surdos, para satisfazer a todos os requisitos que venham a suprir suas necessidades educacionais, mesmo que esses intérpretes sejam fluentes em Libras. Acreditamos que, embora seja fundamental o uso de Libras na sala de aula, existem outros mecanismos que fazem com que a relação educacional (professor- aluno, aluno-aluno, aluno- conhecimento se dê de fato) (LIMA, 2012, p.323).

Com esse fato, cabe ao educador construir estratégias didático-metodológicas para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem não somente dos educandos ouvintes, mas de todos que compõe a sala de aula, inclusive o surdo. Por isso, segundo Valentini e Bisol (2012), é importante o professor assumir algumas atitudes em relação à inclusão do aluno surdo:

Aproximar-se do aluno surdo, dirigindo-se a ele e não ao intérprete. O intérprete fará então sua função de mediar a comunicação através da tradução simultânea entre as duas línguas. [...] lembrar que a presença do intérprete não deve impedir que o professor realize trocas informais diretamente com o aluno surdo. [...] considerar que, como qualquer outro aluno, o estudante surdo também quer ser visto e valorizado por seu professor. [...] considerar que, com qualquer outro aluno, o estudante surdo também precisa ter seu espaço respeitado, no sentido de não ser alvo exclusivo do olhar, da preocupação e da atenção do professor (VALENTINI; BISOL, 2012, p.23).

Essas pequenas atitudes a serem tomadas pelo educador oportunizará enormes consequências na inclusão educacional do educando surdo, desde o respeito a alteridade surda, a valorização da língua de sinais e a aprendizagem dos conteúdos, para que, desse modo, possa formar profissionais capacitados, sensíveis às diferenças, e inclusivo.

Com a inserção do educando surdo no nível superior, a dinâmica de sala de aula, *a priori* composta de ouvintes, sofrerá alterações no que diz respeito às relações entre o educador e o novo educando-surdo, bem como, a interação entre educando ouvinte e educando surdo, sendo esse outro lado da retângulação. Valentini e Bisol (2012) descrevem em sua pesquisa que a:

primeira reação comum a ser observada entre os alunos é a curiosidade. A língua de sinais, o movimento das mãos, a presença do intérprete tende a produzir uma espécie de encantamento inicial: muitos colegas se aproximam, perguntam, imitam gestos, querem aprender algumas expressões em língua de sinais. Porém é comum que essa curiosidade inicial vá aos poucos diminuindo (VALENTINI; BISOL, 2012, p.25).

Desse modo, com a diminuição do interesse dos educandos ouvintes em relação ao sujeito surdo e a língua de sinais, a tendência é que os mesmos tenham dificuldades em vivenciar e compartilhar as experiências em sala de aula, gerando assim, um “conflito interno, presente em qualquer agrupamento de pessoas, [que] pode estar levando alguns surdos a se isolarem, junto a pares surdos mais próximos e na ausência desses ficarem sozinhos” (DORZIAT, 2009, p. 77).

Entendo que o sujeito se define por suas relações com outros sujeitos, sendo assim, esse processo dialético é plural, inesgotável e flexível, razão pela qual a existência é compartilhada. Essa relação, em alguns momentos, fica comprometida, já que a interação entre os dois sujeitos (educando surdo e o ouvinte) apresentam barreiras comunicacionais, as quais deverão ser eliminadas.

Outro lado desta retângulação é o profissional intérprete educacional que tem ganhado espaço dentro da sala de aula. Salienta-se a notória presença e a maior visibilidade, atualmente, do intérprete de língua de sinais, no ensino superior, devido a diversas legislações que asseguram aos surdos à entrada, o acesso e a permanência nas Instituições de Ensino Superior. Assim, ao pensar a inclusão educacional do surdo, aponta-se para uma abordagem bilíngue e ao intérprete educacional como recurso humano de acessibilidade.

Segundo Goldfeld (1997), as dificuldades dos surdos ocorrem justamente pelo fato de a surdez impedir que estes adquiram naturalmente as línguas auditivo-orais, únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades. Dessa maneira, o papel do Intérprete de Língua de Sinais é representado como mediador da comunicação entre um grupo/pessoa, não usuária da Língua de Sinais, com o surdo.

O intérprete educacional é o profissional que trabalha com a interpretação de duas línguas em um contexto bilíngue, em que vincula língua portuguesa e a língua de sinais, “[...] será por ele que o surdo será ‘falado’ e ‘ouvirá’ o outro, compreendendo o seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula” (LACERDA, 2000, p.52). Desse modo, o intérprete educacional é aquele profissional que atua na área da educação, sendo que:

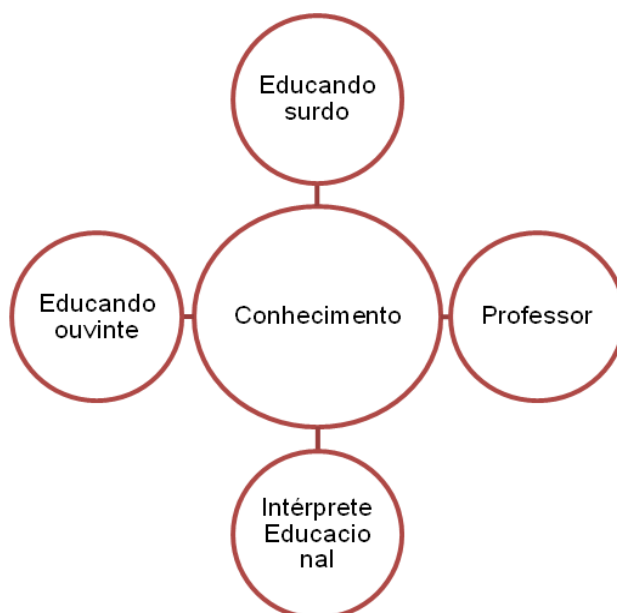
O termo “intérprete educacional” é usado em muitos países (EUA, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. Em certos países ainda há a preocupação em diferenciar, de forma mais saliente, a atuação do ILS daquela dos profissionais que atuam no espaço educacional (na Itália, por exemplo, o profissional que atua no espaço escolar não é chamado de intérprete, mas de assistente de comunicação) principalmente porque trata-se de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação (LACERDA, 2009, p. 33).

Nesse viés, entende-se que o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação, sendo uma área de interpretação mais requisitada atualmente. Com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, “abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua” (LACERDA, 2000, p. 56).

Assim, entendo que “o processo de ensino e aprendizagem passa pelo intérprete educacional; que tem uma visão holística de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo” (MARTINS, 2006 p.161).

Este profissional aparece em cena como mediador de informações e de conhecimento, conforme a figura a seguir:

Figura 7. Mediação do intérprete educacional na sala de aula



Fonte: Elaboração própria a partir da ideia de retângulação.

Freire (2005) compreende que a consciência do ser humano existe em relação com o mundo; por meio das tramas de relações e interrelações em que vive *com* ele, sendo, neste caso composto pelos sujeitos: o Intérprete educacional, o professor e alunos surdos e ouvintes.

Na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual *se intenciona* (FREIRE, 2005, p. 81).

O diálogo é o encontro entre pessoas mediatizadas pelo objeto do conhecimento (mundo), no desejo de conhecer e resignificar o conhecimento. Desse modo, a dialogicidade referida entre o intérprete educacional, o professor e os alunos ouvintes e surdos se mantém em uma relação de respeito diante da liberdade do outro com o conhecimento, isto é, na capacidade de comunicabilidade entre os sujeitos envolvidos nesta trama.

Para Freire (2005, p.65) “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”, esse conhecimento que ocorre no encontro entre sujeitos é materializado no diálogo.

Os sujeitos aqui envolvidos estão atrelados na trama de relações e inter-relações pautadas no diálogo. Freire (1994) define diálogo sendo:

Uma relação horizontal A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

O fenômeno do diálogo aqui aparece relacionado com um conjunto de valores sem o qual não é possível sua existência. Nessa relação horizontal, estariam presentes quatro sujeitos: o intérprete educacional (A); o educando surdo (B), professor (C) e o (s) educando(s) ouvinte(s).

O intérprete educacional assume um papel fundamental no processo de aprendizagem do educando surdo, não somente por mediar uma comunicação e o conhecimento entre o educador regente com o educando surdo, mas também por garantir que o educando surdo tenha seus direitos de acesso ao IES, garantidos por lei, sendo vigorado na prática. Assim, “[...] este novo profissional tem atraído o surdo à universidade, já que propicia o ensino do conteúdo pela língua de sinais facilitando a aprendizagem” (MARTINS, 2006, p.162).

Entretanto, Lacerda (2009) afirma que:

a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atender para a metodologia utilizada no currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do Intérprete (LACERDA, 2009, p.175).

Isso significa que não basta o professor conhecer ou dominar o conteúdo a ser ensinado e ao intérprete educacional ter fluência na língua de sinais, a inclusão do educando surdo vai além disso. É necessário problematizar as metodologias, a prática pedagógica do professor e o currículo da Instituição de Ensino Superior, bem como, é fundamental que o intérprete educacional tenha conhecimento dos

conteúdos que serão ministrados em sala, participação no planejamento e nas estratégias metodológicas.

A ideia de retângulação está vinculada à de dialogicidade, visto que “[...] não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital da ação humana” (FREIRE, 1995, p.74). O diálogo é a busca entre pessoas consideradas autores de vida enquanto sujeitos que participam ativamente na construção de conhecimento. Conforme o autor:

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 2005, p. 192).

Dessa forma, há uma teia de relações interpessoais construída no processo educacional envolvendo o educador ouvinte, o educando surdo, o intérprete educacional e os demais educandos ouvintes na construção do conhecimento.

Na próxima seção, trato das imagens e sentidos dos educandos acerca da prática do intérprete educacional, em que foram identificadas, problematizadas e analisadas as representações sociais dos educandos surdos, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional do mesmo.

Pertencer é mais do que romper as barreiras dos rótulos e dos estigmas produzidos na representação e no imaginário social; pertencer é mais do que ter contemplados direitos à cidadania no âmbito jurídico-formal. Pertencer é, pois, estar engajado, qual sujeito ativo da história; é exercer a condição de ator sem ser alvo da visão dualista que atribuiu à “diferença” a condição do anjo ou de demônio para garantir à média a condição de normais. Pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão.
(ROSSO, 1999, p. 31)

6. SENTIDOS, IMAGENS E SIGNIFICADOS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO NÍVEL SUPERIOR.

Nesta secção apresento a análise das representações sociais partilhadas entre educandos surdos do curso de pedagogia sobre os intérpretes educacionais que atuam na Instituição de Ensino Superior, a fim de vislumbrar o estatuto epistemológico das Representações Sociais construídas pelos educandos, na dinâmica de produção, circulação e processos de elaboração de sentidos da prática do intérprete educacional.

Problematizei a compreensão dos educandos surdos acerca do intérprete educacional e as suas práticas desempenhadas com o mesmo, a partir das seguintes categorias temáticas: (1) *Dados de formação*; (2) *Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva*; (3) *Representações Sociais: o intérprete educacional sinónimo de inclusão*.

Com intuito de promover maior elucidação da organização da análise dos dados, observarei no quadro 8, a seguir, a estrutura composta pelas *categorias temáticas* e as suas *subcategorias*.

Quadro 8. Categorias Temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS
Dados pessoais e de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil e acesso ao ensino superior; • Escolha da instituição e do curso.
Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • A referência do educando surdo sobre a Instituição de Ensino Superior; • Libras: quais os usuários da língua e suas implicações no espaço acadêmico; • Setor de inclusão: a atuação do intérprete educacional no ensino superior.

<p>Representações Sociais: o intérprete educacional sinônimo de inclusão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação do intérprete educacional e o processo de aprendizagem; • Intérprete educacional: representações sociais, imaginários e saberes acerca da sua prática no ensino superior; • Intérprete educacional: mediador de conhecimento e de relações interpessoais.
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir da organização da análise dos dados desta dissertação.

6.1. Dados Pessoais e de Formação

6.1.1. Perfil e acesso ao ensino superior

Os entrevistados surdos desta pesquisa são 10 educandos do Curso de Pedagogia. 05 deles pertencentes ao 5º semestre, 02 ao 3º semestre e 03 ao 1º semestre. Vale frisar que 09 dos entrevistados são fluentes em Língua de Sinais. Os sujeitos da pesquisa são: 03 homens e 07 mulheres, com idade entre 18 á 35 anos, tendo como média de idade dos sujeitos 23.9.

Outro dado importante a ser destacado é que 70% dos educandos surdos têm algum tipo de financiamento do governo federal (Fundo de Financiamento Estudantil/FIES).

Vale destacar, que todas as falas dos entrevistados surdos foram retextualizada para a Língua Portuguesa. Assim, os intérpretes fizeram a tradução da Libras para o português na modalidade escrita.

Ao término do Ensino Médio, muitos jovens ainda não sabem exatamente o curso que querem fazer com os alunos surdos dessa pesquisa não foi diferente. Os 10 entrevistados descreveram que tiveram orientação de seus pais, familiares e amigos sobre o vestibular, o ensino superior e a formação. Conforme relata a entrevistada Úrsula:

Por que antes eu estudava no ensino médio e acabou. Aí eu pensei, vou fazer o que? O que eu tenho vontade de fazer. Meus pais falaram do vestibular, só que eu não sabia o que era... aí falaram olha você tem que fazer vestibular para ser formar e trabalhar (URSULA).

Diante disso, é perceptível a falta de informação dos educandos surdos desta pesquisa acerca do vestibular e do acesso ao ensino superior. Vale frisar que a ausência de informação sobre o vestibular corresponde as barreiras

comunicacionais vivenciadas por esses sujeitos no decorrer de sua vida social e escolar.

De acordo com Martins (2006), os surdos são privados de algumas informações que circulam em sala de aula, devido à ausência do intérprete de educacional e de um ambiente bilíngue. Tais informações são imprescindíveis para a compreensão do surdo em relação ao conteúdo ministrado, conversas paralelas e comunicados dados no espaço educacional.

A autora faz uma analogia da atuação do intérprete educacional como um filtro de conversas, pois é por ele que as informações serão repassadas ao educandos surdos, assim, ele fará escolha a todo instante do que julgar ser importante para interpretar.

Vale pontuar, que os sujeitos desta pesquisa não tiveram na sua formação básica a presença do intérprete educacional. Todos tiveram informação acerca do vestibular, da Instituição de Ensino Superior e do curso através de familiares e amigos.

6.1.2. Escolha da instituição e do curso

Ao tratar da escolha da instituição e do curso percebo certas representações sociais ancoradas e materializadas na dificuldade do acesso ao ensino superior público e ao professor surdo como modelo educacional⁴⁰. Entendo que a “representação é uma forma de atribuição de sentido; é também um sistema linguístico e cultural estreitamente ligado à relação de poder” (SÁ, 2010, p. 308).

Sobre isso, é válido destacar que o acesso de surdos ao ensino superior é algo que deve ser problematizado, bem como a permanência e qualidade do ensino. Para isso o vestibular deve ser acessível ao mesmo com a presença do intérprete de Língua de sinais e um prova flexível, bem como um espaço e a presença de sujeitos bilíngues.

A entrevistada, Mille, retrata que as universidades públicas além de dificultar o acesso do candidato surdo, pois não flexibilizam as provas, estão constantemente

⁴⁰ O professor surdo como modelo educacional, identitário e cultural ao ensino de surdos. Este se fará presente no espaço escolar/acadêmico e será representado no imaginário dos alunos surdos, na construção de sua identidade e da sua autoimagem, além de valorizar e afirmar a cultura, a história de luta do povo surdo, a língua de sinais e as identidades surdas. Esse modelo de educador ancora suas vivências e o seu Eu, na alteridade (Eu-Outro), no dialogismo e na dialética.

em greve. Isso é descrito pela entrevistada como “trauma de greve, porque nas públicas tem muito. Então, é melhor esta instituição porque não tem greve, aí vou me formar no tempo certo” (MILLE).

A instabilidade descrita pela entrevistada está ancorada no tempo do curso, isto é, a duração de 4 anos na formação superior. Caso, a instituição pública viesse a grevar⁴¹ esse tempo não iria se materializar.

Ratificando a assertiva da educanda Mille, a entrevistada Paty expôs que fez por duas vezes o processo seletivo da Universidade Federal e Estadual do Pará, entretanto, não passou. Isso, porque “era muito texto, cansativo para mim. Tinha intérprete de libras, mas mesmo assim era difícil. Não entendia” (PATY).

Considerarei, então, que o acesso do educando surdo ao ensino superior não se limita apenas a disponibilizar no processo seletivo o profissional intérprete, mas também problematizar e verificar o modelo de prova utilizado no processo, já que, atualmente, este não favorece as diferenças e anula as identidades, os saberes e a diversidade.

Outra representação social elucidada pelos entrevistados, parte da premissa da inclusão associada à presença do intérprete educacional.

Escolhi a instituição porque sabia que ia ter aula e a fala do professor seria traduzia pela intérprete, então teria uma boa formação e no futuro poderia ajudar outros surdos (ÚRSULA).

Porque aqui tem intérprete, por isso escolhi a instituição (TATI).

Porque tinha intérprete e aí eu entenderia o que seria falado, também porque aqui tem várias pessoas com deficiência estudando juntos com os normais, porque tem inclusão (GABI).

Em face dessas assertivas, é notória uma inclusão pautada apenas na acessibilidade comunicacional, ou seja, se o espaço educacional disponibilizar o IE o educando surdo será incluso. Assim, a inclusão é limitada a língua de sinais, sendo que o currículo, as práticas pedagógicas e o espaço físico não são problematizados.

É possível observar que as Instituições de Ensino Superior “não são (ainda) instituições plenamente democráticas; nelas, os significados culturais se organizam e se hierarquizam de maneira a beneficiar a cultura dominante” (SÁ, 2010, p. 319).

⁴¹ Não estamos realizando neste trabalho nenhuma crítica aos movimentos e assembleias de professores universitários que reivindicam seus direitos (por melhores condições de trabalho, plano de carreira e salário). Apenas estamos problematizando a representação social explicitada pela entrevistada, com o intuito de elucidar a escolha pelo ensino superior privado.

Desse modo, fica evidente uma cultura dominante, uma língua majoritária (Língua Portuguesa) e uma representação normalizadora de seus alunos, mesmo que o discurso básico seja o Outro, as oportunidades iguais e a diversidade⁴².

Vale destacar, ainda, que o sentido dado à inclusão, descrito pela educanda Gabi, é pautado na ideia da Política de integração-normalização, já que não problematiza as estruturas educacionais, pois são os alunos que, dependendo de suas condições, se integram ao sistema educacional.

Sendo assim, menciona a Instituição sendo inclusiva por estar presente a diferença: alunos deficientes e normais⁴³ convivendo juntos. Todavia, estar em um mesmo ambiente com o outro diferente, não garante uma inclusão efetiva, pois, é possível, que o docente enxergue esse outro como *isso*, negar o outro e gerar um encobrimento do outro, com base num discurso homogêneo, patológico e colonizador.

A inclusão dever ser entendida como a aceitação das diferenças e o convívio com elas, sendo um processo. Para que ocorra com êxito, é necessário “[...] uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados independentemente de suas diferenças” (RABELO; AMARAL, 2003, p. 209). Trata-se de uma adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes, reconhecendo e respeitando-os em suas diferentes manifestações diante da construção do conhecimento.

Vale destacar, que surge outra representação social acerca da escolha da Instituição, marcada pela presença de uma comunidade surda. Os entrevistados Lucas e Laís relatam que escolheram a IES, porque “a instituição tinha vários surdos que eu já conhecia, tinha intérprete. Eu já conhecia um pouco da pedagogia” (LUCAS) e devido a “Ter intérprete de Libras e outros surdos” (LAÍS) no espaço acadêmico.

Com isso, percebe-se um discurso de comunidade, resistência surda e a valorização da convivência dos seus pares. Segundo Lopes (2007),

A comunidade surda vem resistindo durante anos às práticas e aos saberes dos ouvintes, em geral sustentados institucionalmente, em associações

⁴² Bhabha (1994) afirma que o discurso da diversidade, na verdade, tenta esconder, negar as diferenças, colocando-os todos no mesmo patamar de igualdade. Se não há diferenças, não haverá motivos para metodologias diferenciadas, porque todos supostamente aprendem do mesmo jeito.

⁴³ Skiliar (2010) normal, norma, normalização do outro.

médicas, em clínicas médicas, de fonoaudiologia, de psicologia, em escolas e instituições educacionais e correção de voz (LOPES, 2007, p.76).

Parti do pressuposto, de que os entrevistados surdos foram para a Instituição para ficarem com seus pares surdos, visto que com eles a língua de sinais é a língua que lhe favorece a comunicação, compartilham experiências de práticas educacionais exclusivas, desvalorização e negação do direito de ser Surdo.

Esse grupo vivenciou experiências exclusivas, normalizadoras e patológicas acerca das identidades surdas e da Língua Brasileira de Sinais. Então, ambos compartilham traumas, alegrias e resistência acerca do ato de ser surdo. Com o espaço educacional, neste caso a IES, é gerado um fortalecimento do grupo surdo. Sendo “[...] palco para movimentos de resistência, para a (re)significação da surdez e das suas diversas identidades” (LOPES, 2007, p. 76).

Os surdos não precisaram enfrentar sozinhos um “espaço educacional inclusivo”, ser o único surdo na sala e quiçá da universidade, ter que lidar com aulas tradicionais que não respeitam e nem valorizam a sua aprendizagem e, de fato, poder conversar por meio da Libras sem precisar do intérprete para mediar a conversa.

Estar com seus pares fortalece as identidades surdas e a Língua brasileira de Sinais, além do que exemplifica socialmente a diferença linguística deste grupo. Assim, reconhecer a diferença com alteridade, em uma relação Eu-Tu e dialógica, é fundamental. Entretanto, em alguns espaços sociais e educacionais, essa diferença é pautada na normalização, pois, “[...] reconhecer a diferença no sentido de igualá-la à diferença de outros grupos, em uma tentativa de ‘acabar’ com a diferença, ou seja, tentando ‘normalizar’ os surdos [...]” (SÁ, 2010, p. 23), é uma forma de manutenção da desigualdade.

Segundo a autora, essa diferença deve estar atrelada ao reconhecimento legal dos direitos dos surdos, “enquanto cidadãos e o reconhecimento dos múltiplos recortes de sua identidade, língua, cognição, gênero, idade, comunidade, etc.” (SÁ, 2010, p.23), pois:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes em espaços distintos. Experiências que nos tocam e deixam marcas em nossas formas de ser e de nos ver diante do outro que não somos (LOPES, 2007, p.88).

Entrelaçado a este pensamento, ilustrarei outra representação social partilhada pelos educandos surdos, no que tange a *escolha do curso para ensinar futuros alunos surdos*.

A pesquisa revela que os entrevistados têm o desejo em ser professor para atuar na educação de surdos, única e exclusivamente para ajudar os alunos surdos, para não deixar, representações ancoradas na incapacidade e no fracasso do aluno surdo, serem materializadas em práticas excludentes. Assim, os entrevistados discorrem:

Escolhi o curso porque quero ensinar em libras os alunos surdos para que eles consigam se desenvolver e tenha um bom futuro (MILLE).

Fiz o curso para ajudar os surdos a se desenvolverem, para que depois consigam fazer vestibular e passar (URSULA).

Por que é importante pra gente se desenvolver, para a gente ter experiência, depois como é que a gente vai ensinar as crianças surdas (LAÍS).

Por que eu posso no futuro trabalhar com crianças surdas, assim ajudar no desenvolvimento delas (TATI).

No futuro eu quero ser uma educadora só para crianças surdas, para ajudá-las (PATY).

No futuro quando eu me formar em pedagogia mais ou menos em 2015, eu tenho vontade de ajudar os alunos surdos (MAURO).

O professor ouvinte não ajuda surdo. O professor surdo ajuda surdo (JOSÉ).

Os outros entrevistados apresentam o desejo em serem professores de alunos surdos, para desenvolverem as potencialidades dos seus alunos, através do ensino em Libras. Tendo em mente uma educação que favoreça as diferenças, as identidades e traga o professor surdo como modelo educacional e social, conforme os dizeres dos entrevistados:

[...] precisa ter uma educação de qualidade, precisa ensinar palavras a língua portuguesa, a escrita, para que ele conheça e se desenvolva e aí essa escola precisa ser bilingue e desenvolver a potencialidade desse surdo. Por isso, professores tem que ser surdo (LUCAS).

Porque para mim é importante o surdo ensinar alunos surdos, para mostrar as coisas em Libras e também que dá para o surdo ser professor (GABI).

Eu quero ser professora pra ensinar em Libras, para que o surdo entenda (LUIZA).

Os discursos partilhados em uma única representação social são diversos: *diferença como alteridade*. O respeito do surdo com o jeito surdo de ser, sua forma de aprender, sua língua materna e suas diversas identidades presentes no espaço educacional. Alteridade se dá com “[...] o ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem” (BETTO, 2000, p. 07).

Os discursos dos entrevistados estão ancorados em suas vivências escolares. Marcadas numa ótica homogênea, normalizadora e monológica, uma vez que, os professores ouvintes são representados como não falante da língua de sinais, esse fato é narrado como uma dificuldade no acesso das informações e posteriormente no entendimento e na escolarização do educando surdo.

A representação dos entrevistados parte da premissa de que os professores surdos ensinarão em língua de sinais os conteúdos das disciplinas, fato esse que favorecerá a compreensão do educando surdo e dará condições para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Essa inter-relação é pautada na alteridade, pois:

Se o viver em sociedade é reconhecido como uma condição humana, a alteridade também é. Compartilhar com qualidade a vida com os outros passa a ser essencial, já que sem esta habilidade, de bem realizar agrupamentos, não se pode perpetuar uma ideia como a de sociedade. Desta feita, o discernimento das condições que permeiam o pacto de inter-relação entre as pessoas é fundamental (LOOS, SANT’ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 150).

Entende-se, então, que o eu não existe sem o outro. O eu só existe com o outro. Assim, nessa relação dialética e dialógica o “olhar do outro não é um olhar superficial, é um olhar de empatia – sentir o que o outro sente, sentir o que pensa e como vê a vida” (LOOS, SANT’ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 152)

Os futuros educadores surdos ancoram sentido na educação de surdos sob uma ótica de respeito às diferenças linguísticas e culturais, algo talvez não representado no imaginário dos professores ouvintes que fizeram parte de seu processo de escolarização.

O desejo dos entrevistados em se tornarem professores de surdos está pautado na empatia com outros alunos surdos, já que o professor surdo poderá proporcionar uma prática educativa que esteja firmada na visualidade, metodologias apropriadas e flexíveis aos ensinamentos dos mesmos. “Muitos surdos adultos que estão sendo referência para outros surdos é uma forma de atualizar a luta surda, mostrando as sofisticadas estratégias de dominação forjadas nos dias de hoje” (LOPES, 2007, p. 79).

Dessa forma, o professor surdo não seria apenas importante numa perspectiva de modelo educacional, por seu usuário da Libras, mas também por ancorar suas ações educativas nas identidades surdas, no discurso das diferenças e na resiliência⁴⁴ surda.

Assim, a alteridade descrita pelos entrevistados com os outros surdos está entrelaçada como suporte de resiliência, já que:

Essa abordagem da resiliência como um processo considera que o indivíduo possui, desde a primeira etapa do confronto com uma dificuldade, recursos que pode utilizar para enfrentá-la, e que, à medida que obtém êxito nos resultados, novas capacidades vão sendo incluídas ao seu repertório de recursos resilientes (LOOS, SANT’ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 154).

Na medida em que os surdos percorrem o processo de escolarização ancorada em representações sociais ouvintistas⁴⁵, marginalizadoras e preconceituosas, e ultrapassam essas dificuldades, estão desenvolvendo a sua resiliência a essa prática de escolarização.

Então, os discursos dos entrevistados estão firmados na superação dessas representações sociais, já que são “[...] as pessoas e profissionais surdos que estão servindo de referência para a comunidade surda” (LOPES, 2007, p. 81), no que tange seu processo de escolarização e nas suas relações eu-outro na sociedade.

Pensar na educação de surdos na ótica do próprio surdo é preciso “[...] tratar de produzir uma política de significações que gere um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica (SKILIAR, 2010, p.14). Partindo da ideia de alteridade, que considera o “outro” como

⁴⁴ Segundo Loos, Sant’ana & Rodríguez (2010) Resiliência como um processo psíquico dinâmico e adaptativo, que combina diversos fatores (individuais e sociais), os quais permitem a uma pessoa enfrentar e superar adversidades, diante da possibilidade de destruição e construindo um condutismo vital positivo.

⁴⁵ Essas representações sociais ouvintistas algumas vezes tida como pré-estabelecida ou em alguns momentos através das relações

diferente não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, é reconhece-lo a partir da consciência de sua diferença (SKLIAR, 2006).

A convivência com a diferença como alteridade oportuniza a reavaliação e problematização de RS estigmatizadoras, preconceituosas e normalizadoras, e possibilita a resignificação de si diante do outro, a percepção do outro e a modificação de RS negativas acerca do educando surdo.

Assim, as representações sociais dos entrevistados com a educação de futuros alunos surdos estão pautadas não somente na essência da alteridade, mas também na afetividade. Nesse viés, essa relação possibilita a construção da confiança mútua,

a partir da consideração do que o outro representa, o que leva a buscar no diálogo o que está para além dele, isto é, de como ocorre a significação do eu-outro- portanto, o que está implícito na interação e carregado, sobretudo, de afetividade. Assim pode-se entender que, na verdadeira alteridade, ou eu e o outro, são facetas do mesmo, simbolicamente se fundem por meio da confiança e da cumplicidade (LOOS, SANT’ANA; RODRÍGUEZ, 2010, p. 152).

Segundo as autoras é somente pelo exercício da alteridade que se pode evitar a criação de “desertos afetivos”, isso porque o exercício da alteridade impregna em cada indivíduo o amor necessário ao outro, a si mesmo e a vida.

Então, o sentido e significado atribuído dos entrevistados ao ato de ensinar alunos surdos se estabelecem na alteridade para o desenvolvimento na resiliência, cultivando por meio dela as possibilidades de superação das adversidades vivenciadas no espaço escolar e social, com intuito da defesa da existência surda, das identidades e da Língua Brasileira de Sinais.

6.2. Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva

6.2.1. A referência do educando surdo sobre a Instituição de Ensino Superior

Diante do que foi apresentado na reflexão acerca das representações dos surdos sobre o acesso ao ensino superior, da escolha da instituição e do desejo em ser um educador surdo, passarei agora a refletir sobre as ancoragens dos sujeitos da pesquisa sobre a permanência na instituição, suas dificuldades no espaço e a

relação direta e indireta com o profissional intérprete educacional no processo de aprendizagem.

Ao tratar acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário, os entrevistados materializam seus discursos no que tange a barreira comunicacional. De acordo com eles, um dos principais entraves na inclusão do surdo nas Instituições de Ensino Superior é a comunicação. Assim, descreveram:

Barreiras comunicacionais, porque nem todos sabem Libras. O bom seria que soubessem, mas não sabem (MILLE).

A principal barreira é a de comunicação. O grupo maior é o grupo dos ouvintes o grupo menor é o grupo dos surdos e aí é difícil essa relação essa comunicação (URSULA).

A minha dificuldade é na comunicação porque a maioria das pessoas não sabem Libras (TATI).

Por que na sala há uma barreira comunicacional, as pessoas não sabem Libras e quando nós perguntamos, sempre precisamos do intérprete para ter informação (GABI).

Barreira comunicacional é muito forte. Sou surda não escuto, não entendo a fala do professor, preciso do intérprete para entender (LUIZA).

Minha maior dificuldade é a comunicação, porque as pessoas não conhecem o surdo, não consegue se comunicar com o ouvinte, aí o intérprete vem faz a tradução, explica os conceitos dá a resposta, traduz e a gente entende (MAURO).

Por barreiras comunicacionais entende-se “[...] qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.” (BRASIL, 2000). Essas barreiras são vivenciadas pelos surdos e pelos outros sujeitos que compõe o espaço universitário, como: professores, alunos ouvintes, gestores, diretores de faculdades, enfim, todos os sujeitos que desconhecem a língua de sinais.

Partindo dessas informações acerca das barreiras comunicacionais, reforço o conceito de retangulação em sala de aula, visto que a comunicação existente entre os quatro sujeitos (professor, IE, aluno (s) ouvinte (s) e o surdo) nem sempre é completa. Exemplificamos o conceito de incompletude, através do retângulo pontilhado na figura VI na página 96.

No Brasil, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, define barreiras como sendo “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a

liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2005, p.03).

Desse modo, é necessário problematizar não somente as barreiras comunicacionais, mas qualquer barreira que impeça o educando surdo a se desenvolver cognitivamente, afetivamente e linguisticamente no espaço acadêmico. “[...] Abrir espaços para refletir sobre as barreiras — sejam arquitetônicas, sejam atitudinais, sejam ainda materiais — é uma forma de romper com o imobilismo e apresentar caminhos mais inclusivos e justos na universidade” (MOREIRA, 2004, p.70).

Partindo desse pressuposto, ilustrei outra representação social considerada pelos entrevistados José, Paty, Laís e Lucas no que tange a prática educativa do professor, que se configura em uma barreira na aprendizagem.

Tenho dificuldade, principalmente em relação aos professores ouvintes que não ensinam a gente em Libras (JOSÉ).

Tenho dificuldade em relação aos significados das palavras. Às vezes não entendo o que professor ensina, aí tem a intérprete que me ajuda a entender o que ele está falando (PATY).

A minha maior dificuldade é de interpretar os textos por que o professor ele fala e aí, as vezes, eu não entendo tudo (LAÍS).

O professor apresenta slides alguns filmes sem legendas, sou surdo preciso da legenda, Datashow também há ausência de imagens, eu não entendo, então eu pergunto as meus colegas do lado só que ele não entende libras então há uma barreira de comunicação, precisa desses recursos metodológicos (LUCAS).

Acerca das assertivas descritas acima, percebe-se que a prática pedagógica existente em sala de aula não valoriza a aprendizagem dos educandos surdos; Visto que, alguns professores não conhecem a Língua de Sinais e nem a pessoa surda, já que não utilizam nas suas disciplinas materiais didáticos adequados ao surdo, como: legenda, imagens, etc.

O imaginário de alguns professores acerca do processo de inclusão dos educandos surdos está associado ao intérprete educacional, sendo este único profissional responsável pelo processo de acessibilidade do surdo. Com esse pensar, sua prática não necessita sofrer alterações, posto que, o mesmo será responsável pelos alunos ouvintes e o intérprete educacional pelo surdo. Todavia:

a presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta que os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. Não há garantia de que o espaço sócio educacional em um sentido amplo contemple o aluno surdo, pois este poderá permanecer de certa forma, às margens da vida escolar (FALCÃO, 2010, p. 334).

Somando-se a isso, percebe-se que:

ao longo desses anos, que o processo inclusivo tem-se caracterizado por ações isoladas advindas de alguns professores e de profissionais especializados, por exemplo, os intérpretes de Libras, parece haver dificuldade de sensibilizar a comunidade acadêmica para o respeito às diversidades. Além do mais, ocorrem ainda, práticas pedagógicas desconectadas com as ansiedades da comunidade surda, fruto do despreparo dos ouvintes e desconhecimento dos aspectos culturais do surdo, em especial, da sua língua (BARBY; VESTENA 2007, p.132).

Isso significa que “a construção do conhecimento tem caráter social e emancipatório depende das condições propiciadas, de qualidade das interações e das relações dialógicas entre os sujeitos aprendizes no âmbito educacional” (FALCÃO, 2010 p. 334).

Assim, no processo educacional, os quatro sujeitos deverão estar efetivamente em uma teia de relações, em que cada um entenda suas responsabilidades um com o outro, para que, desse modo, a aprendizagem se materialize e o espaço se torne realmente inclusivo.

Outra representação social partilhada pelos entrevistados foi ancorada no preparo da instituição ao receber o aluno surdo, sobre isso os educandos surdos relatam que:

A faculdade consegue receber o aluno surdo porque tem intérprete, ele traduz o que o professor fala (MILLE).

Sim consegue. Às vezes o aluno surdo não entende a palavra, aí pergunta para o intérprete o significado, o intérprete fala o significado aí e a gente entende e aprende (ÚRSULA).

Sim, por que tem aqui um grupo de surdos. É importante a gente está interagindo com os outros alunos surdos, tem muito surdo aqui na instituição. E também por que tem intérprete de libras (LAÍS).

Sim, porque tem intérprete e ele faz a inclusão. Além disso, aqui tem vários tipos de deficiência, então a instituição aceita todos (TATI).

Sim, é uma instituição inclusiva por que tem intérprete e está todo mundo junto (surdos e ouvintes) todos são iguais (PATY).

Sim, é bem estruturado e organizado. O surdo tem apoio do intérprete, já que o professor e os outros alunos não sabem Libras (MAURO).

Sim, porque o surdo precisa do intérprete e aqui tem. Sim, acontece a inclusão aqui (JOSÉ).

Conforme Lacerda (2009), algumas representações ancoram a figura do intérprete educacional como a panaceia para resolver todos os problemas existentes na inclusão. Esse pensamento é representado pelos entrevistados, quando se referem que a instituição está preparada para receber o surdo, por que dispõe no seu quadro de funcionários o intérprete educacional.

Em contrapartida a este pensamento, alguns entrevistados descrevem que não é somente a instituição dispor do IE, mas sim necessita de outras ações para ser verdadeiramente um ambiente inclusivo. Já que atualmente a faculdade não é considerada totalmente inclusiva, de acordo com os dizeres dos entrevistados:

Não completamente. Porque o professor não ensina para surdos, mas sim para ouvintes. E tem alguns surdos que não conseguem, tem uma grande dificuldade para se desenvolver. Os professores precisam “abrir a mente” para ensinar o surdo (LUCAS).

Um pouco, porque tem intérprete que nos ajudam. Agora não temos uma relação com outras pessoas, a não ser os surdos. É um grupo de surdos, um grupo de ouvintes e o intérprete tenta mediar essa comunicação, mas há um grupo de surdos e um grupo de ouvintes também que não se misturam (GABI).

Não completamente. Porque o professor não ajuda o surdo, só o intérprete ajuda (LUIZA).

As falas dos educandos evidenciam que a prática do professor não contempla a educação de surdos, considerando que apenas o intérprete se comunica com os alunos surdos. As relações entre os ouvintes e surdos são fragmentadas, conforme a entrevistada Gabi mencionou.

Chamo atenção novamente para a retângulação em sala de aula, pois mesmo estando em relações diretas/horizontais, nem sempre essa relação é completa, efetiva e satisfatória. As relações continuam sendo binárias: aluno surdo e intérprete e alunos ouvintes e professor. Desse modo, segundo Lodi (2005),

Aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores

compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e por que os mecanismos de resistência são construídos (tanto pelos alunos como por eles próprios). Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes (LODI, 2005, p.40).

De acordo com a autora, os professores que trabalham ou irão trabalhar com educandos surdos necessitam firmar suas práticas pedagógicas na diversidade, tendo em vista que sua turma é ou será heterogênea socialmente e linguisticamente. No contexto brasileiro “a educação do surdo ainda enfrenta uma série de obstáculos, principalmente no que diz respeito à inclusão, à formação de recursos humanos e à própria escolha do quadro teórico a ser seguido” (SILVA, 2008, p.10).

O processo de inclusão educacional é descrito pelas entrevistadas associado unicamente ao IE. De acordo com Gabi, Luiza e Tati a IES é inclusiva, por que: “o intérprete ajuda o surdo na tradução de texto, explica para gente o que o professor fala. Isso é inclusão” (GABI); “Sim, porque tem intérprete” (LUIZA); e “Sim, porque a instituição dá o intérprete para surdo” (TATI). Somando-se a isso, Mauro reflete sobre a inclusão em relação a esta representação, afirmando que: “O intérprete explica para o surdo, isso é inclusão. Se não tivesse intérprete não seria inclusão, porque para ser uma instituição inclusiva precisa ter intérprete, para que o surdo tenha informação” (MAURO).

Em contrapartida a está representação, os entrevistados Mille e José discorrem que somente a presença do intérprete não garante a inclusão, já que se o intérprete “faltar ou chegar atrasado eu não entendo, fico sem informação aí saio da sala. A inclusão vai embora” (MILLE). Nesse sentido, não podemos restringir o processo de inclusão a um único sujeito, aspecto que vai ao encontro da fala de José:

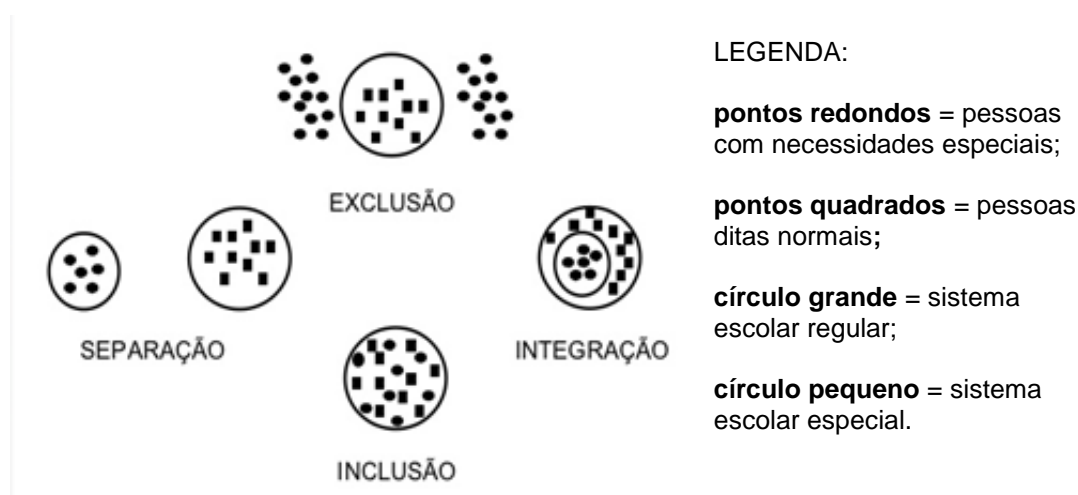
Um pouco, porque eu tenho varias dificuldades e nunca visualizei esse processo de inclusão, por exemplo, no momento em que a gente vai e adentra o espaço em sala de aula só algumas pessoas sabem língua de sinais é pouco. Então, acho que isso não é inclusão! (JOSÉ).

Assim, entende-se que o intérprete educacional é um dos agentes que possibilitam a inclusão do educando surdo, mas não é o único. Se dependesse só deste profissional para que a inclusão ocorresse, não existiriam representações negativas acerca da prática pedagógica do professor, como já foi mencionada

anteriormente nos dizeres dos entrevistados. Por isso, “deve-se também considerar que o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade” (QUADROS, 2004, P. 61).

Outro aspecto da inclusão é defendido pela entrevistada Úrsula, quando menciona que a IES é inclusiva “por que têm surdos e também por que têm vários tipos de deficiência no espaço convivendo com os alunos normais”. Esse pensamento reflete uma ideia de integração que em seguida é descrita pelos demais: “É inclusiva porque tem intérprete para o surdo e também tem alunos deficientes” (LUCAS) e “Aqui é inclusiva, porque estamos todos juntos” (PATY).

Figura 8. Ações afirmativas e inclusão social



Fonte: Beyer, Hugo Otto, Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas (In: Ensaio Pedagógico, 2006, p.85-88).

Para Beyer (2006) estar em um mesmo ambiente em que tenham pessoas deficientes e pessoas ditas normais não é descrito como inclusão, mas sim integração. Só podemos pensar em um ambiente inclusivo, quando ocorrem relações diretas entre os sujeitos. O autor descreve na figura acima, a ideia de integração, exclusão, separação e integração no ambiente educacional e social.

Beyer (2006) destaca a exclusão presente no espaço escolar. O círculo grande é o sistema regular de ensino, os pontos quadrados, as pessoas ditas normais, e os pontos redondos, as pessoas com deficiência, assim, percebe-se que nesse pensamento os deficientes são excluídos totalmente da escola regular.

De acordo com pensamento do autor, a separação está associada à divisão de grupos, isto é, o grupo dos deficientes não se relaciona com o grupo das pessoas ditas normais. Como demonstrado na imagem, o círculo pequeno é o sistema escolar especial e o círculo grande o regular, assim, ambos, têm sua forma de escolarização, todavia, não convivem no mesmo espaço educativo.

Já na integração, ambos convivem em um mesmo ambiente educativo, todavia as pessoas não interagem entre si, ou seja, estão no mesmo local só que em grupos diferentes. Esse pensamento demonstra o período das classes especiais, em que os alunos com deficiência estudavam em uma escola regular, mas tinham uma sala só para eles, privando-os, assim, da convivência com as diferenças.

Por fim, a inclusão de todos os sujeitos – deficientes ou ditos normais – está no conviver no mesmo espaço e ter a ‘mesma’ escolarização. Dessa forma, a inclusão “propõe ruptura com o modelo institucional, com as práticas pedagógicas vigentes e com o imaginário social de ‘incapacidade’ existente em torno das pessoas com necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2004, p.81), e tem como princípio a adequação da sociedade e do ambiente educacional para o acesso e permanência de qualquer sujeito independentemente de suas identidades, línguas e culturas.

Todavia, inferimos uma crítica à imagem descrita pelo autor, partindo da ideia que a figura é representada por pontos quadrados como pessoais ditas normais e pontos redondos como pessoas que apresentam necessidades especiais. Pode parecer que há uma homogeneidade em cada um desses agrupamentos. Remetendo o que está por de traz da política da diversidade: todos somos iguais. Partindo dessa concepção, a figura poderia ser alterada por cores ou formas geométricas diversas que representariam melhor as diferenças, já que há diferença dentro da própria diferença. (FLEURI, 2006)

6.2.2. Libras: quais os usuários da língua e suas implicações no espaço acadêmico

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), legitima o uso da Língua Brasileira de Sinais enquanto língua da comunidade surda. A referida legislação esclarece sobre a Libras no art. 1º, parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.01).

Dispõe no art. 2º que o poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, a Língua de Sinais se fará presente em todos os ambientes ocupados pelos surdos e o poder público deverá viabilizar a comunicação entre os surdos e ouvintes. Tendo como base a referida lei, o espaço acadêmico que tem no seu quadro de alunos, alunos surdos, deverá garantir que os mesmos usem a sua língua materna, desse modo, entende-se que o ambiente deverá ser bilíngue.

De acordo com as entrevistas, a maioria dos educandos surdos são fluentes em Libras, agora será que os outros sujeitos que compõe o espaço tem noção ou sabem a Língua Brasileira de Sinais?

Acerca deste questionamento, os entrevistados disseram que na Instituição de Ensino Superior todos os sujeitos da retangulação conhecem a Língua de Sinais, todavia de maneira superficial. Só o grupo dos surdos e os intérpretes são entendidos como fluentes na língua:

Só o intérprete, os surdos e alguns amigos da sala o básico de Libras (MILLE).

Os surdos, os intérpretes e alguns professores sabem sinais básicos (ÚRSULA).

Sabem um pouquinho de Libras: os professores e alunos ouvintes. Só tem fluência os surdos e os intérpretes (LUCAS).

Os surdos e os intérpretes. Agora os professores, coordenadora do setor de inclusão, alunos ouvintes sabem alguns sinais (LAÍS).

De maneira simples alguns professores e alunos ouvintes da sala, eles aprendem comigo e com a J (inicial do nome da intérprete educacional) (TATI).

Só o grupo de surdos são fluentes os ouvintes ainda estão aprendendo (PATY).

Os surdos e os intérpretes são os únicos fluentes (GABI).

verdadeiramente os surdos e os intérpretes. Os outros ouvintes sabem bem pouquinho (LUIZA).

Os surdos são fluentes e os ouvintes não (MAURO).

O surdo e o intérprete têm fluência, alguns professores sabem o básico, mas não dá para ensinar em Libras (JOSÉ).

A partir das afirmativas dos entrevistados, percebe-se que o espaço universitário é pseudobilíngue, uma vez que nem todos os sujeitos são fluentes na Língua de Sinais. Assim, entende-se que a circulação de duas línguas, Língua Portuguesa e Libras, no ambiente da IES, é limitada, gerando barreiras na comunicação dos sujeitos envolvidos.

A educação bilíngue preconiza que o sujeito surdo deve ser ensinado por meio da Libras, e posteriormente ensinado na Língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade escrita. De acordo com Quadros (2005), o ambiente bilíngue não é simplesmente o local em que duas línguas se façam presentes, isso vai:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (QUADROS, 2005, p.34).

Entretanto, isso só poderá se materializar em ações inclusivas quando o reconhecimento da surdez for pautado na diferença e não na anormalidade, na patologia e no déficit, já que:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva- por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 1997, p.143).

Infelizmente esse compartilhar só é feito entre surdo e surdo, e surdo e intérprete educacional, com os demais sujeitos esse ato se restringe na língua, nos valores culturais e hábitos. Oportuniza, assim, uma comunicação fragmentada que é

entendida como representação social pelos entrevistados como uma dificuldade em sua inserção plena no ensino superior.

De acordo com os educandos surdos, a comunicação existente no curso de Pedagogia e na Instituição de Ensino Superior pesquisada, ocorre em alguns momentos pela Libras, comunicação total e oralismo.

Descrevem que o uso da Libras só é completo, satisfatório e eficaz quando se comunicam entre eles e com os intérpretes educacionais, conforme descrito por Luiza: “A Libras é boa no grupo dos surdos e com os intérpretes”; e Laís: “Em Libras, com minha amiga surda e com a intérprete por que nos sabemos”.

Entretanto, no espaço acadêmico nem todos os sujeitos sabem a Língua de Sinais, isso acaba fazendo com que o educando surdo utilize de outros métodos, técnicas e formas para se comunicar, como: a escrita, a leitura labial, a oralização, a mímica, etc.

Uma dessas técnicas é a oralização. De acordo com os entrevistados Tati, Lucas e Mille, em sala de aula, quando os alunos ouvintes e os professores não conseguem entender o que eles estão falando, eles utilizam a fala oral para tentar se comunicar: “em sala eu uso a Libras e também oralizo um pouco e faço a leitura labial” (TATI); “Eu uso mais a Libras, mas eu falo um pouquinho” (LUCAS); e “Por Libras com quem sabe, mas eu oralizo um pouquinho com quem não sabe” (MILLE).

De acordo com Goldfeld (2002), a concepção de educação pautada no oralismo enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração e adequação dos surdos na comunidade de ouvintes. Para isso ocorrer, o sujeito surdo deve aprender a falar oralmente. A autora destaca que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Para Dorziat (1997), é possível estabelecer que as técnicas mais utilizadas no método Oralista são: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. Segundo os entrevistados, a prática da leitura labial é frequente quando tentam comunicar-se com as pessoas que não sabem Libras, por meio da Oralidade.

Capovilla (2000), ao explicitar o método Oralista na comunicação com pessoas surdas, ressalta que:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a Competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se com um membro produtivo do mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000, p.102).

Mesmo depois de tantas lutas e conquistas legais da comunidade surda, a comunicação de educandos surdos ainda permanece, mesmo que parcialmente, pautada no método oral, na reabilitação da fala, na leitura labial e na normalização do sujeito surdo. De acordo com Skliar (1997),

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1997, p.1).

Outra forma utilizada pelos entrevistados para se comunicarem com os sujeitos que não conhecem a Língua de Sinais é a Comunicação total. Essa técnica utiliza: leitura labial, oralidade, mimíca, gestos, entre outros recursos que favoreçam a compreensão da mensagem dita pelo interlocutor ao locutor. Desse modo, entende-se que:

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito (CICCONE, 1996, p.06-08).

De acordo com os entrevistados Paty, Úrsula, José e Mauro a comunicação total é utilizada regulamente no espaço universitário:

É por comunicação total às vezes a gente usa a Libras, às vezes oraliza e as vezes escreve (PATY).

Por Libras, mas as vezes quando as pessoas não me entendem eu escrevo e mostro para elas (ÚRSULA).

Os surdos sinalizam e os ouvintes oralizam, como se comunicar então? E uso a Libras, escrevo no papel mostro o que estou querendo, faço leitura labial, oralizo um pouco (JOSÉ).

Por comunicação total, mas é difícil por que não consigo entender tudo que eles falam, aí chamo a intérprete para me ajudar. O bom seria que todos soubessem a Libras, por isso ensino um pouco de sinais para eles (MAURO).

Vale frisar que não há na IES nenhuma intenção de usar a comunicação total, ela acontece mediante o contexto vivenciado, já que nem todos sabem a Língua de Sinais. Essa ação acaba se constituindo em uma estratégia de comunicação, pois o princípio da comunicação total é a aceitação de vários recursos comunicativos, com a finalidade de ensinar e promover a **comunicação**.

Tendo como base o discurso de Mauro, o ideal para comunidade surda no âmbito acadêmico, seria que todos usassem a Libras, seja para o ensino de algum conceito, seja para uma conversa informal, agindo assim, o ambiente teria duas línguas circulando e convivendo entre si.

Uma educação bilíngue defende que a pessoa surda seja educada conjuntamente com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (escrita). Nessa perspectiva, o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra (LACERDA, 1998 p.10).

Utilizando a Língua de Sinais para se comunicar é também uma forma de afirmação de sua identidade surda. A partir da metodologia Bilíngue o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores.

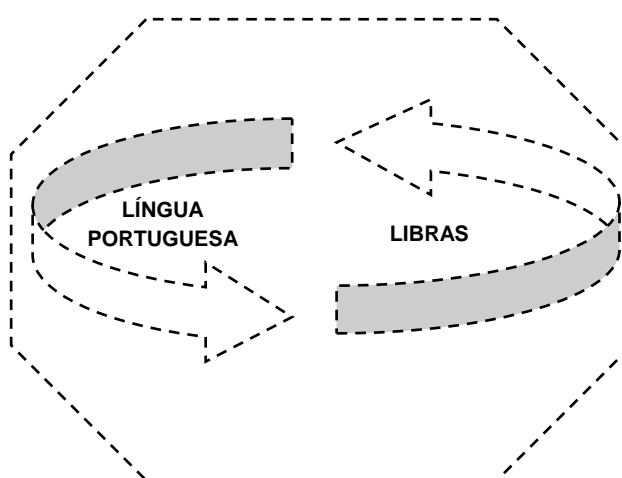
Para que isso aconteça, o educando surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a circulação das duas línguas, como também se faz necessário cercar-se de pessoas que tenham domínio de ambas as línguas – a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – no espaço universitário.

Entretanto, a pesquisa revela que este ambiente ainda não se desenvolveu plenamente, pois, de acordo com a entrevistada Gabi, há dois grupos na Instituição de Ensino Superior “o grupo dos surdos usam a Libras e o dos ouvintes que oralizam, aí só a intérprete sabe os dois, por isso que ela é muito importante para nós”. Esse pseudoambiente bilíngue se restringe, segundo a entrevistada Gabi, unicamente pela presença da intérprete educacional já que ela é a única que tem domínio das duas línguas.

Novamente trato dessa representação social, em que o intérprete é visto como o único agente responsável pela inclusão educacional e pela acessibilidade comunicacional do educando surdo.

Da mesma forma que a teia das relações interpessoais e do conhecimento foi representado pela retangulação em sala de aula, em que necessita dos quatros sujeitos - (a) educando surdo, (b) intérprete educacional, (c) professor e (d) aluno (s) ouvinte (s) - o ambiente para ser bilíngue precisa efetivar a participação de todos os sujeitos que compõe o espaço universitário, conforme a figura 9 a seguir:

Figura 9. Ambiente Bilíngue



Fonte: Elaboração própria.

A imagem representada acima descreve um ambiente universitário bilíngue. A ilustração apresenta um octógono tendo em seus 8 lados, os sujeitos do local, como: (a) educando surdo, (b) intérprete educacional, (c) professor, (d) aluno (s) ouvinte(s), (e) coordenação pedagógica, (f) funcionários, (g) técnicos administrativos, (h) porteiro.

Esse ambiente bilíngue conta com a presença de todos os sujeitos que compõe o espaço universitário. Representa a circulação de duas línguas entre os sujeitos envolvidos, além do que, ilustra a incompletude das relações e da comunicação na Instituição de Ensino Superior.

O espaço para o educando surdo poderia ter-se tornado privilegiado para o desenvolvimento de sua língua e identidades (SÁ, 2010), mas, infelizmente, a pesquisa vem revelando que o ambiente bilíngue ainda está longe de se materializar.

6.2.3. Setor de inclusão: a atuação do intérprete educacional no ensino superior

Neste subtópico trato do setor de inclusão e as atribuições do intérprete educacional. *A priori* é necessário explicar que o setor de inclusão é um espaço no ensino superior no qual se dispõe de materiais didáticos para alunos com deficiência da instituição, equipamentos, mobiliários e profissionais da área da educação especial, com ênfase na surdez e na deficiência Intelectual.

No momento de ingresso de algum aluno com deficiência na instituição, os profissionais do setor de inclusão o acompanham na matrícula, nas aulas, nas atividades e na socialização. Em sala de aula, o profissional responsável do setor de inclusão - intérprete educacional ou especialista em Educação especial - informa ao professor de todas as disciplinas que neste espaço há esse aluno.

Assim, o professor assina um termo de conhecimento que nesta sala há algum aluno: surdo, cego, com deficiência intelectual, etc. E a partir disso inicia sua disciplina, todavia, não há um preparo anteriormente falando da pessoa surda, sua especificidade e particularidade linguística. O termo é só para informar e não esclarecer sobre a inclusão.

Nesta Instituição de Ensino Superior, o intérprete educacional tem como responsabilidade⁴⁶: (a) interpretar em sala de aula, (b) assessorar os educandos surdos nas atividades, (c) assessorar os professores acerca de práticas metodológicas que favoreçam a aprendizagem do surdo, (d) interpretar em eventos que os educandos surdos participem e (e) realizar cursos básicos sobre inclusão, Libras, dentre outros.

Quando perguntei aos entrevistados surdos que tipo de trabalho o setor de inclusão desenvolve, obtivemos algumas representações sociais ancoradas na prática do IE em sala de aula (interpretar) e nos assessoramentos feitos por eles no contra turno do educando surdo (auxiliar aprendizagem):

Ajuda na nossa aprendizagem em sala de aula e no setor de inclusão (GABI).

Por exemplo: na sala de aula o professor manda fazer uma atividade, mas aí eu não entendo, aí eu peço para o intérprete me ajudar, aí a gente marca no setor de inclusão para fazer a atividade (TATI).

Nos ajuda nas atividades que o professor passa (PATY).

Ajuda nas atividades (MILLE).

O intérprete explica para mim o que as palavras significam (LUIZA).

Ensina os significados das palavras (ÚRSULA).

Às vezes não entendo o que o professor fala, o intérprete vai e me explica, aí eu entendo (JOSÉ).

De acordo com as falas dos entrevistados, percebe-se que a atuação do intérprete está atrelada a duas funções: técnica e pedagógica. No fazer técnico está pautada a interpretação em sala de aula, em que o profissional interpreta a aula do professor ao educando surdo.

Ao término da aula, se o surdo sentir qualquer dificuldade com o conteúdo ou com a atividade proposta pelo professor, entra em cena o fazer pedagógico do intérprete educacional, em que o mesmo realiza assessoramento com o educando surdo, o ensina de acordo com a sua particularidade e peculiaridade de ensino, o que favorece a sua aprendizagem.

Fica notório que a ação do intérprete educacional está atrelada a uma atuação **multifuncional**, na medida em que o IE terá como responsabilidade:

⁴⁶ Essas responsabilidades foram observadas in Loco.

interpretar, ensinar, promover a inclusão do educando surdo com os educandos ouvintes e com os demais sujeitos na Instituição de Ensino Superior. Ações que estão além de seu cargo. Assim, o intérprete educacional é representado no imaginário dos sujeitos que compõe a IES como o responsável em promover a inclusão e o ensino-aprendizagem dos educandos surdos.

Entretanto, este profissional na maioria das vezes não apresenta formação suficiente para exercer tais funções, uma vez que não estudou para ser professor universitário, mas sim para interpretar duas línguas: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. O IE, nesta pesquisa, realiza assessoramento e ensina os conceitos aos educandos surdos, ajudando-os nas atividades propostas pelo professor.

O assessoramento realizado pelo intérprete educacional está imbricado na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009) que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. No art. 5 retrata que o atendimento será realizado na sala de recursos multifuncionais, neste caso no (setor de inclusão) no turno inverso de sua escolarização.

Nesse assessoramento o intérprete educacional explica em Libras os conteúdos que estão sendo estudados na sala de aula do educando surdo, para facilitar a sua compreensão. Portanto o IE:

Fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das idéias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo (DAMÁZIO, 2007, p.29).

Entretanto, esse assessoramento não deve estar atrelado ao Atendimento Educacional Especializado ao educando surdo, pois este é destinado ao ensino básico. No caso do ensino superior, o intérprete educacional não domina totalmente o conteúdo trabalhado pelo professor. De acordo com Gurgel (2010),

É importante o TILS deixar claro que o domínio do conhecimento do assunto faz parte do profissional que está dando a aula, e que essa intermediação conta com a atuação do intérprete e com o conhecimento do professor. O TILS precisa ser consciente disso e o professor também (GURGEL, 2010, p. 136).

Os entrevistados Mauro, Laís e Lucas vão além das falas dos outros educandos surdos, quando explicam que o assessoramento feito pelo intérprete educacional está atrelado também na tradução de textos:

Os intérpretes ajudam os surdos nas atividades de tradução do texto, para o português certo (MAURO).

Ajuda o aluno surdo nas atividades e na escrita do português correto (LAÍS).

O intérprete ajuda na escrita do português certo. Por exemplo: eu escrevo... aí ele olha e corrige, aí depois entrego para o professor (LUCAS).

De acordo com os discursos dos entrevistados, percebe-se que a escrita do surdo ainda é algo não aceito pelos professores, pois o intérprete educacional necessita realizar alterações na coerência do texto do surdo para ser entregue ao professor. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, capítulo IV, artigo 14.

Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Tendo como base o referido decreto, faz-se necessário respeitar a forma de escrita do surdo. Na correção da produção escrita, deve-se avaliar o real sentido da mensagem (valor semântico), já que este sujeito apresenta uma singularidade linguística. Entretanto, estamos tratando de surdos adultos e futuros pedagogos que ensinarão língua portuguesa para outros, assim faz-se necessário que o mesmo venha aprimorando sua escrita cada vez mais.

De acordo com Góes (2012), em algumas produções escritas do surdo percebem-se diversos desvios das regras da construção do português, como:

O uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo etc. (GÓES, 2012, p.06).

Isso ocorre devido às diferenças nas estruturas das línguas: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. Assim, o surdo acaba escrevendo da forma que sinaliza. “Essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros” (PEREIRA; KARNOPP, 2003, p. 165).

Desse modo, quando o professor tem contato com o texto de um educando surdo ele encontra erros no português/padrão e acaba gerando uma representatividade negativa acerca da produção escrita deste aluno. Segundo Karnopp (2005),

a leitura e a escrita de surdos são frequentemente estigmatizadas, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português-padrão e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor. São também desconsiderados as diferentes práticas discursivas e os diferentes gêneros discursivos, ou seja, as atividades envolvendo leitura e escrita na escola são frequentemente “artificiais”, em que não são consideradas as várias possibilidades de leitura de um mesmo texto (KARNOPP, 2005, p.78).

Essa desvalorização da singularidade linguística do sujeito surdo não se restringe apenas no ensino básico, mas também no ensino superior. Desse modo, “[...] práticas de exercitação são impostas aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos” (KARNOPP, 2005, p.78).

Quando o professor não respeita essa singularidade e não cria estratégias para correção do texto ou outros mecanismos alternativos para avaliar a produção do educando surdo, gera uma interferência no trabalho do intérprete educacional, tendo em vista que além de interpretar em sala de aula, ele terá que traduzir os textos para o português formal. Gurgel (2010) comenta que:

essa não aceitação interfere diretamente no trabalho do intérprete fazendo com que ele realize tarefas de tradução de textos escritos pelo aluno surdo para um português mais formal, procurando contar sempre com a presença do surdo ao seu lado, para que não ocorram equívocos ou trocas de sentidos em relação ao que o aluno surdo gostaria de passar (GURGEL, 2010, p.131).

De acordo com os resultados da pesquisa de Gurgel (2010), o intérprete educacional estabelece uma parceria com o educando surdo para favorecer a sua aprendizagem. Essa parceria é estabelecida também, entre os intérpretes educacionais e os educandos surdos deste estudo, pois:

o intérprete percebe as dificuldades do aluno surdo em relação à escrita, à língua portuguesa de forma geral, ao ambiente monolíngue que se estabelece e acaba fazendo parceria com o estudante surdo, favorecendo uma circulação ainda que mínima da Libras no espaço educacional. Para isso, muitas vezes, além de mediar as informações em sala, prepara material didático, usa recursos visuais, orienta o aluno, considerando dessa maneira a perspectiva da Libras e ampliando suas ações (GURGEL, 2010, p. 151).

Partindo dos resultados das pesquisas, é possível perceber que a atuação do intérprete educacional vai muito além de uma função técnica – mediar duas línguas – atingindo, também, uma função pedagógica, pois auxilia na aprendizagem do educando surdo na sala e no setor de inclusão.

A sua atuação é fundada no princípio de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1999, 33). Respeito a sua língua materna, as suas identidades, sua visão de mundo, seu tempo de aprendizagem, suas dificuldades, suas potencialidades, enfim, essa relação está pautada na diferença como alteridade, que muitas vezes não é assumida pelo professor regente.

Para melhorar a atuação do setor de inclusão, tanto dos profissionais como das propostas desenvolvidas pelo grupo, perguntei aos entrevistados o que poderia ser feito para aprimorar este trabalho. Para tanto, objetivei duas representações sociais: Curso de Libras e Qualificação do IE.

O curso de Libras foi ancorado devido às barreiras comunicacionais e materializado nos seguintes discursos: “Ensinar Libras para os professores para ele ensinar melhor” (MILLE); “Cursos de Libras para os professores e alunos entenderem nossa língua” (ÚRSULA); “Se as pessoas soubessem Libras seria melhor” (LAÍS), “Mais Libras menos oralização” (TATI); “Curso para os professores para que em sala de aula eles usem Libras” (GABI); e “Ensinar Libras para os ouvintes” (MAURO).

O curso de Libras é apresentado pelos entrevistados como uma medida para facilitar a comunicação existente no espaço. Pois, se todos os sujeitos envolvidos na inclusão do educando surdo soubessem a Língua de Sinais não haveria tantas

barreiras de comunicação e os educandos surdos não necessitariam usar o oralismo e nem a comunicação total para entender o outro.

A segunda representação é ancorada na qualificação do intérprete educacional e objetivada nas seguintes falas: o conhecimento sobre o conteúdo ensinado pelos professores, recursos metodológicos ao ensinar e a pontualidade. Conforme descrito por José, Lucas, Paty e Luiza:

Em relação ao intérprete o apoio que ele oferece é algo que precisa ser bem maior nesse processo de inclusão em atividades nos trabalhos (JOSÉ).

Precisa melhorar sua atuação na interpretação, procurar vídeos para explicar melhor no setor de inclusão (LUCAS).

Usar outros recursos visuais para ensinar, como: televisão, vídeos, computador e outros (LUIZA).

Precisa ser pontual. Chegar no horário (PATY).

A primeira objetivação, o conhecimento sobre o conteúdo ensinado pelos professores, é descrita pelos entrevistados sendo um dos pré-requisitos para que o intérprete educacional exerça seu trabalho. Assim, este profissional precisa conhecer o conteúdo que será ensinado, para facilitar sua interpretação.

A segunda objetivação, recursos metodológicos ao ensinar, é descrita por José, Lucas e Luiza sendo necessário para que o intérprete educacional desenvolva um bom assessoramento. Dessa forma, o intérprete deve ensinar o surdo respeitando sua maneira de aprender, algo que deveria ser visto, entendido e feito pelo professor.

Nesse sentido, para que a aprendizagem dos educandos surdos ocorra de maneira eficaz, cabe, então, ao professor adequar às metodologias de acordo com a necessidade dos alunos da turma, se esforçando para encontrar a melhor metodologia, a melhor organização curricular e o melhor tipo de oferta educativa no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Giuseppe (1981),

O professor deve pesquisar formas de ensino que mais se adaptem aos seus alunos, aproveitando, quando viável, partes dos métodos e técnicas conhecidos, procurando estruturar novas formas de ensino mais ajustadas à realidade pedagógica que tenha de enfrentar. Essas novas formas de ensino devem perseguir melhor adaptação à realidade dos educandos, em consonância com os objetivos visados (GIUSEPPE, 1981, p.85).

Para o autor, o professor precisa buscar formas de ensino que valorize a aprendizagem dos seus alunos sejam eles ouvintes ou surdos. Assim, “*Usar outros recursos visuais para ensinar, como: televisão, vídeos, computador e outros*” (LUIZA) é dever do professor já que ele é o responsável pelo **ato de ensinar**, e não o intérprete, que é responsável pelo **ato de interpretar**.

Conforme mencionado por Santos (2006), não é simplesmente a Instituição de Ensino Superior dispor o IE ao educando surdo para que a inclusão aconteça, mas sim precisa verificar as especificidades, a fluência e a prática do intérprete para que assim, sua atuação em frente ao processo de inclusão seja satisfatória.

A terceira objetivação é pontualidade e a fluência, que são elementos importantes para o trabalho do intérprete educacional, pois se ele chegar atrasado ou faltar, o educando surdo não terá acesso às informações, o mesmo está atrelado a sua fluência, já que os conteúdos serão mediados por ele. Entretanto, técnicas para o ensino de conteúdos aos educandos surdos vai além de sua função, já que o intérprete educacional é responsável por interpretar e mediar (conhecimento e relações).

Segundo Lacerda (2009), o professor é responsável por ensinar e o intérprete por interpretar, cada um deve desempenhar sua função ajudando um ao outro no processo de inclusão do surdo. Agindo assim, ficará claro para o educando surdo quem é o profissional que ensina e interpreta, partindo daí, poderá cobrar melhorias nas atuações de cada um.

De todo modo, é importante problematizar esses papéis, porque a mediação do intérprete educacional acaba tendo uma dimensão pedagógica, mesmo que a sua função não seja a de ensinar. Por isso, é válido firmar parcerias entre o professor e o intérprete educacional, para que juntos vislumbrem ações que favoreçam o ensino-aprendizagem dos educandos surdos.

6.3. Representações Sociais sobre o intérprete educacional: o intérprete educacional sinônimo de inclusão

6.3.1. Atuação do intérprete educacional e o processo de aprendizagem

Quais as representações sociais acerca da prática do Intérprete pelo educando surdo no ensino superior? Como elas determinam o seu processo de aprendizagem?

O intérprete educacional, nesta pesquisa, é representado por meio de uma função para além de uma ação técnica, envolvendo um fazer pedagógico, cujas atribuições são pautadas de forma multiprofissional, tais como: interpretar, mediar, ensinar, fazer cursos, assessorar professores, elaborar materiais didáticos e etc.

Os entrevistados mencionaram em termos das atribuições do intérprete:

Sim, ele interpretar e nos ajuda nas atividades (MILLE).

Às vezes eu não entendo o que o professor fala. Aí o intérprete me ensina. Então concordo (ÚRSULA).

Sim, porque ele ajuda a gente a conversar com os ouvintes (JOSÉ).

O intérprete nos ajuda a ter acesso. O intérprete é inclusão (LUCAS).

Com base nos discursos dos entrevistados, percebe-se que o intérprete educacional é entendido como a única acessibilidade do educando surdo, na medida em que interpreta, ensina, ajuda ao aluno surdo a se comunicar e ter acesso à educação, sendo visto como agente da inclusão.

Sem este profissional não há inclusão, todavia não se pode restringir o “fenômeno inclusão”⁴⁷ somente a ele. Quando se fala de inclusão, em específico, a inclusão do surdo, é preciso pensar nas práticas educativas sendo práticas inclusivas que englobam a escola como um todo. Portanto, “é importante frisar que ter acesso não significa apenas ter matrícula e um lugar físico assegurado, mas ser sujeito participante, tanto social como cognitivamente, da construção do saber” (SILVA, 2012a, p. 43).

Assim, para que o educando surdo seja ativo na construção do saber, precisamos rever o tipo de educação e formação que estamos disponibilizando aos educandos. Na atualidade, temos uma formação que respeite as diferenças? Estamos preparados para lidar com o outro diferente de mim? A inserção do intérprete educacional garante o acesso e a inclusão do surdo?

⁴⁷ Santos (2011) trata a inclusão como “fenômeno inclusão” pautando sua execução contra os processos de exclusão e aos processos de movimentos pela inclusão. Sendo elas: construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a efetivação de práticas inclusivas.

Tais inquietações estão atreladas às relações interpessoais, à diferença como alteridade e no fazer pedagógico reflexivo, pois:

O caminho pedagógico deve ser trilhado em constante construção e reconstrução. A partir de um olhar para dentro, um saber ouvir diferentes línguas e, principalmente, uma constante atenção aos mecanismos de nossas instituições educacionais, examinando aquilo que faz com que sejamos o que somos, abre um espaço para a mudança (SILVA, 2012a, p. 41).

Essa mudança, refletida pela autora, pressupõe uma modificação de atitude e no modelo educacional que favoreçam as diversas formas de aprender, de se expressar, de interagir com os outros diferentes de mim e, principalmente, na valorização das múltiplas formas de aprender. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a postura do professor, do educando surdo e do intérprete educacional no ensino superior.

Para o processo de inclusão escolar, o professor necessita rever sua conduta e, ao invés de falar em nome do outro, deixar o outro falar por si. Ao invés de ser o detentor do conhecimento, ser o mediador dele. Precisa proporcionar ao educando surdo, a construção do seu conhecimento, respeitando a sua particularidade linguística e identitária. O “ensino torna-se muito mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre os alunos e tem segurança sobre os procedimentos didáticos a serem adotados em suas aulas” (PASSOS, 2009, p. 45).

Contudo, não se pode restringir a inclusão educacional somente ao professor. Para que o educando surdo seja ativo, reflexivo e construtor do conhecimento, ele precisa ter acesso às informações que circulam em sala de aula e no ambiente de maneira geral. Esta acessibilidade comunicacional é entendida com a presença do intérprete educacional.

Do mesmo modo, não se pode limitar o acesso à educação escolar a este único profissional, o ideal de educação inclusiva seria que todos soubessem a Língua de Sinais, para que um ambiente bilíngue ocorresse efetivamente, possibilitando circular as duas línguas. Nesse sentido, o ambiente do ensino superior deve ser um “espaço que reconheça as relações no mundo, as relações com a cultura, os valores das diferentes culturas” (SILVA, 2012a, p.48).

A representação da figura do intérprete educacional, então, para os entrevistados está carregada de atribuições que vão para além de sua formação,

entre as quais o ensino. O intérprete educacional pode ensinar o surdo? Saber a língua de sinais é pré-requisito para ensinar conteúdos aos surdos? Em que consiste o ato de ensinar?

Segundo Freire (1997), ensinar exige rigorosidade metódica, estética e ética, respeito aos saberes dos educandos e o reconhecimento a assunção da identidade cultural. Nessa perspectiva, o papel do educador é o de mediador do processo de ensinar a pensar certo, já que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1997, p. 31).

Assim, “o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelos estudos das matérias, sob a direção do professor juntamente com o aluno” (LIBÂNEO, 2008, p.149). A co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação, por isso o objeto é o mediador da comunicação e da construção do conhecimento. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1980, p.69). Com base no pensamento freireano, o professor do ensino superior deve favorecer o diálogo entre os sujeitos, a criticidade e o comprometimento com aprendizagem.

Os educandos surdos apontam como responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem: o professor, o intérprete educacional e os dois (professor e intérprete educacional).

a) O ensino é responsabilidade do professor

As entrevistadas, Tati e Luiza, consideram que o ato de ensinar é responsabilidade do professor, pelo fato de ter domínio sobre o conteúdo:

O professor, porque ele sabe o conteúdo que está ensinando, o intérprete só faz a tradução para libras (TATI).

A responsabilidade de ensinar é do professor... ele explica ai vai para o intérprete que faz a tradução para libras e a informação chega até mim, mas o responsável pelo ensino é o professor (LUIZA).

A educanda Tati também afirma que o professor é responsável pelo processo de aprendizagem, pelo fato de ser formado para exercer tal cargo. Assim, se tiver alguma dúvida acerca do conteúdo ela vai até o professor e pede para o intérprete educacional interpretar, demonstrando uma função técnica sobre este profissional: “Eu aprendo de fato com o professor, porque ele que sabe o conteúdo o intérprete passa para libras. Por exemplo, se eu não entender vou até o professor e peço para ele explicar, aí o intérprete traduz” (TATI).

As educandas pressupõem terem os professores competência técnica para ensinar, adquirida na formação inicial. Segundo Libâneo (2008) cabe ao educador “dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utilizando intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p.150). Exemplifica ainda que:

O método de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado (um fato, um processo, uma teoria etc.). O método vai em busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo (LIBÂNEO, 2008, p.151).

Para que o professor consiga desenvolver de forma satisfatória o processo de aprendizagem dos educandos, ele necessitará de uma formação qualificada e continuada, para que possa, não apenas utilizar de forma eficiente as estratégias metodológicas existentes, mas também se apropriar dos avanços metodológicos a serem criados.

No caso da educação de surdos as metodologias apresentam um papel de extrema importância, principalmente quando se considera a necessidade de utilizar-se a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua visual-espacial articulada por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Por isso, se faz necessário o uso de imagens coloridas, de diálogos, jogos, entre outros recursos.

A Libras, por ser de fácil acesso aos surdos, tem uma função extremamente importante que é a de comunicação e a de suporte linguístico para a estrutura do pensamento, assim, será por meio dela, que ocorrerá o diálogo entre os sujeitos que irão construir a aprendizagem.

Segundo Campello (2007, p.113), “com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e as práticas sociais.” Ainda, segundo esta autora, a não utilização de imagens como objeto de ensino/conceito ou de pretexto para trabalhar vocábulos, frases e textos prejudica o aprendizado do educando surdo e provoca de certa forma o desinteresse por aquilo que o educador está ensinando, gerando, assim, um sentimento de frustração e de incapacidade de aprender, pelo prisma do educando surdo.

Dessa forma, as metodologias a serem trabalhadas na educação de surdos, sejam elas pertencentes a qualquer modalidade de ensino, precisam ser trabalhadas com o recurso visual da imagem, entre outros. Segundo Libâneo (2008),

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções (LIBÂNEO, 2008, p.29).

Neste caso, o professor deverá fornecer meios didáticos para que haja a construção do conhecimento, tendo como base o ato de:

planejar, organizar e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas as condições em que os alunos dominem conscientemente os conhecimentos e métodos da sua aplicação e desenvolvam a iniciativa, a independência de pensamento e criatividade (LIBÂNEO, 2008, p.158)

É imprescindível ao professor, que trabalhe com os educandos surdos, ter noção da Libras, para favorecer o diálogo, da forma como surdo aprende, das suas identidades e da sua peculiaridade linguística. Com isso conseguirá favorecer a aprendizagem desse educando, minimizando a mediação do profissional intérprete educacional.

Somando-se a isso, o diálogo, na compreensão Freireana de educação e na prática pedagógica, demarca a distinção entre a educação bancária, em que o aluno é passivo na aprendizagem e a educação libertadora, em que o aluno é ativo na construção do conhecimento.

É no processo de ensino-aprendizagem que o educador e o educando são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O educador ensina e aprende e o educando aprende e ensina todo esse processo mediado por um outro sujeito

(intérprete educacional) presente na construção do conhecimento e nas relações interpessoais. O ensino deve estar atrelado a práticas pedagógicas flexíveis, no respeito e na valorização das diferenças e, principalmente, em metodologias que favoreçam a compreensão do educando surdo acerca do conteúdo ensinado.

Todavia, o que se percebe é que o professor em sua maioria, ainda não respeita a forma com que o surdo aprende. Durante as observações feitas na instituição, fica clara a inexistência de materiais pedagógicos aos educandos surdos, a falta de acessibilidade aos recursos didáticos. Embora, em alguns momentos, o professor utilize slides, filmes e vídeos, na maioria das vezes, esses materiais não acompanham legenda. Alguns professores atribuíam a responsabilidade da flexibilização da comunicação somente ao intérprete educacional.

Em uma das observações feitas na turma de pedagogia (1ª semestre), o professor em sala explicava o conteúdo sobre história da educação, apenas oralizando sem nenhum recurso visual. Em alguns momentos parava para tomar água e aproveitava a oportunidade e perguntava à intérprete “tá dando? Tá tudo bem?”. A intérprete no primeiro momento afirmava que sim. Depois de duas horas de aula, a intérprete educacional deixava transparecer em seu rosto que não estava nada bem. Então, o professor sugeriu “anota aí o que estou falando, depois sinaliza para eles”.

Ao presenciar está cena pude compreender porque a função do intérprete não se restringe apenas em traduzir, ele assume para alguns alunos surdos a responsabilidade de ensinar também.

Essa representação de que o intérprete ensina é assumida pelos professores e compartilhada com os alunos, que entendem como responsabilidade do IE ensinar o surdo, já que ele é usuário da Língua de Sinais, como demonstram as seguintes falas:

O intérprete, porque é ele quem usa a minha língua (MILLE).

O intérprete de libras, porque o professor fala em português e o surdo não entende aí o intérprete de língua de sinais usa a libras e aí eu entendo o que está sendo ensinado pelo intérprete não pelo professor (ÚRSULA).

O professor ele fala muito e não entendo quase nada, aí o intérprete ouve e traduz. O intérprete de língua de sinais que me ensina, dá exemplo. Acho que o intérprete é responsável, já que ele usa libras para ensinar (LAÍS).

É o professor que ensina, mas de forma oralizada o intérprete ele ensina através da língua de sinais e ele acaba me ensinando mais (PATY).

O intérprete, porque ele é quem usa libras (GABI).

O intérprete. Por que o professor a gente entendi bem pouco isso dificulta o processo de informação ao aluno surdo (JOSÉ).

Essa representação é a base na barreira comunicacional presente em sala de aula, já que o professor explica o conteúdo, mas em uma língua oral (língua portuguesa), e o intérprete educacional mesmo interpretando para Libras, necessita às vezes ilustrar o que está sendo ensinado pelo professor, ou seja, o IE acaba dando exemplos acerca do que foi ensinado, isto é, explica duas vezes algo que só é dito uma vez pelo professor.

Por isso, algumas das falas estão imbricadas no sentido de que o professor explica o conteúdo, mas de maneira oral, gerando a não compreensão do educando surdo, em seguida, o intérprete educacional sinaliza, explica e dá exemplo fazendo com que a compreensão acerca do que foi ensinado ocorra.

b) O intérprete responsável pelo ensino

O intérprete educacional no ensino superior acaba assumindo o papel do professor no processo de inclusão escolar, já que explica o conteúdo no contra turno ao aluno, o ajuda nas atividades e nas correções dos seus textos. Os educandos surdos consideram que, o ato de ensinar o surdo é mais do intérprete educacional do que do professor, isto porque o mesmo usa a Libras para que o surdo entenda.

Os entrevistados Mille, Úrsula, Laís, Paty, Gabi e José reafirmaram em seus discursos que aprendem com o intérprete educacional, pois ele é quem os ensina:

professor ensina os ouvintes e o intérprete ensina os surdos. Eu sou surda, aprendo com intérprete (MILLE).

Com o intérprete de língua de sinais, por que ele usa libras e assim eu entendo o que o professor diz (ÚRSULA).

Eu aprendo com o intérprete, porque quando o professor vai ensinar ele fala e aí que entende são os ouvintes. O intérprete usa libras, ele ensina o surdo e o surdo aprende com ele (LAÍS).

Com o intérprete, porque mesmo ele traduzindo o que o professor diz, ele se preocupa se eu não entendi aí depois vamos à sala de inclusão aí ele me explica de várias maneira até eu entender (PATY).

Eu aprendo com o intérprete, porque ele me ensina tudo em língua de sinais (GABI).

o professor ele passa as anotações e o intérprete repassa em libras para a gente (JOSÉ).

Dessa forma, o ato de ensinar e aprender dito pelo intérprete educacional não se pauta apenas na utilização da Língua de sinais, mas também na preocupação se o educando surdo entendeu, na utilização de outros recursos para facilitar sua aprendizagem.

Soma-se a isso, de acordo com os dados da pesquisa, o entendimento de que o ato de ensinar o educando surdo é de responsabilidade de: 20% do professor, 60% do intérprete educacional e 20% dos dois profissionais(professor e IE). A ação de ensinar está imbricada na ação de aprender.

Além disso, percebe-se uma divisão de tarefas no espaço educacional, em que o professor por ser ouvinte ensina os ouvintes, já que este usa a língua portuguesa para explicar conceitos, em contrapartida o intérprete educacional ensina os surdos, já que ele usa a Libras para ilustrar os conceitos dados pelo professor. Assim, fica evidente que o intérprete educacional assume um fazer pedagógico, tornando-se um recurso humano de acessibilidade comunicacional e de acessibilidade aos conteúdos.

A responsabilidade do ato de ensinar é mais uma vez atribuída ao intérprete, já que ele é o profissional presente em sala de aula que fala a mesma língua do educando surdo. Esse reducionismo ao uso da língua de sinais é preocupante, porque o intérprete não tem domínio sobre o conteúdo ensinado, nem foi preparado para ensinar, ficando a tradução em um plano secundário.

c) O professor e o Intérprete Educacional como responsáveis pelo ensino

Lucas e Mauro destacaram que a responsabilidade do ensino caberia aos dois profissionais (professor e ao IE), tendo em vista que um domina o conteúdo e o outro a língua de sinais, como é bem explícito nos discursos a seguir:

O professor e o intérprete têm a mesma responsabilidade. O professor ensina ai o intérprete faz a tradução, escuta o que o professor fala e ensina. Por exemplo, se eu não entendo, pergunto para o intérprete e ele me explica. Então, os dois tem a mesma responsabilidade (LUCAS).

Os dois, o intérprete e o professor a mesma responsabilidade, pois um fala oral explica o intérprete vai e traduz o que ele falou a mesma coisa (MAURO).

Os discursos dos entrevistados destacam a importância de cada profissional para sua aprendizagem, entretanto, são atividades diferenciadas: um ensina e o outro traduz. Seria mais adequado ensinar o surdo em sua própria língua? Tudo que o professor fala, o intérprete consegue traduzir? Há perda de informações?

Observa-se que ensinar o surdo não basta saber o conteúdo ou ser apenas fluente em Libras, há necessidade de ser um profissional bilíngue que domine o conteúdo e possibilite a comunicação por meio da língua de sinais. É importante destacar que, nesta pesquisa, não foi encontrado nenhum professor bilíngue.

Os entrevistados Lucas e Mauro explicam, ainda:

Eu aprendo com os dois, porque o professor explica eu percebo através do que ele está falando e depois o intérprete eu pergunto alguma dúvida o que significa aquela palavra o conceito de algo, ele utiliza imagens legendas para que eu possa entender (LUCAS).

O professor é o principal e o intérprete é principal também, os dois ensinam a mesma coisa. Só que usam línguas diferentes e aprendo com os dois (MAURO).

Assim, o professor e o intérprete educacional são responsáveis pelo ensino-aprendizagem do surdo, cada um de uma maneira diferente, o professor por saber o conteúdo e o intérprete por traduzir esse conteúdo para Libras.

Vale ressaltar que no momento que o educando Lucas apresenta alguma dúvida, sobre o que foi ensinado, esta é resolvida, explicada e superada pelo intérprete educacional. Ele utiliza outros recursos metodológicos para que o surdo consiga compreender o que foi ensinado, tal preocupação está atrelada no ato de interpretação pedagógica.

As atribuições de cada profissional são diferenciadas. Ao professor cabe a responsabilidade de ensinar os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, para isso “precisa aprender a lidar com o desconhecido, com os conflitos, com as diferenças, com o inusitado, com os erros, com as dificuldades, a transformar a informação em conhecimento” (PASSOS, 2009, p.46).

Caberá a responsabilidade ao intérprete educacional mediar conhecimento e relações. Martins (2006) retrata o intérprete sendo mediador do mediador, ou seja, ele vai mediar às relações, os saberes existentes e propiciar o diálogo entre os

sujeitos - professor, educando surdo, intérprete educacional e alunos ouvintes - mediatizadas pelo objeto do conhecimento (mundo).

Desse modo, “a aula deve ser momento de interação entre pessoas e, portanto, um momento de troca de conhecimento” (PASSOS, 2009, p.44), de respeito às diferenças linguísticas, sociais e culturais, para que, assim, possamos aprender com o outro, diferente de mim.

Dos resultados alcançados sobre o ensino-aprendizagem, 90% dos entrevistados mantiveram a relação de quem o ensina é com ele que aprende. Entretanto, Luiza, que descreveu inicialmente que o professor era responsável por ensinar os alunos, explicou que aprende com o intérprete: “Eu aprendo mais com o intérprete porque ele usa Libras. É mais fácil para eu aprender na minha língua. Por exemplo: se eu não entendo eu pergunto para o intérprete, ele me explica várias vezes aí eu entendo” (LUIZA).

Este dizer está atrelado ao processo de aprendizagem no que versa: as formas de ensino, o respeito no tempo de aprendizagem de cada um, o respeito a diferença linguística e à aceitação do outro, diferente de mim.

Assim, quando a entrevistada menciona que o professor ensina porque ele sabe o conteúdo, mas de fato aprende com o intérprete educacional, demonstra que o IE se preocupa com aprendizagem do aluno, explica de outras formas o conteúdo, respeita o tempo de aprendizagem de cada um, respeita a sua identidade e, principalmente, a forma com que o surdo aprende.

De acordo com Freire (2012, p.99), “a identidade dos sujeitos tem que ver questões fundamentais de currículo, tanto oculto como explícito e, obviamente, com questão de ensino e aprendizagem.” Dessa forma, quem for ensinar deve ter em mente, que ensinar exige saber “escutar” o outro, respeito à autonomia do ser do educando e humildade, tolerância e respeito aos saberes dos educandos.

Um ensinar que respeite o educando surdo, a sua língua e, principalmente, sua identidade. O que se percebe nos discursos dos entrevistados é que o professor exerce o ensino para além da diversidade presente em sala de aula, isto é, ministra a disciplina sem adequações necessárias para que todos aprendam, enquanto que, o intérprete educacional, é visto como educador, que respeita o surdo e sua língua, para isso o ensina através dela. Todavia, ambos devem ser vistos como conceptor e gestor de currículo pautado nas diferenças, “[...] preocupando-se com a valorização

do conhecimento e sua atualização, com os valores sociais, culturais, políticos e econômicos de todos que compõe o espaço educacional” (PASSOS, 2009, p.36).

Para isso, o professor e o intérprete educacional devem ter, como primeiro passo para trabalhar com o educando surdo, o respeito, pois o “[...] respeito é o reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento de que estamos sendo na atividade prática que nos experimentamos” (FREIRE, 2012, p. 103). Esse reconhecimento do ser surdo está atrelado na prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, falar uma língua diferente da maioria.

Se os profissionais mencionados estiverem sensíveis a experimentar as diferenças presentes nos educandos surdos, poderão entender a essência de cada um e a forma com que devem ensiná-los. “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre do outro enquanto *tu* que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 2012, p.103).

Entretanto, na maioria das vezes, percebe-se o diferente de mim como inferior, acreditando que nossa forma de pensar é melhor do que a do outro, a nossa língua é melhor e também a nossa identidade, gerando assim, a intolerância, o desrespeito e anulação do outro como sujeito.

O profissional que tiver ousadia de ensinar o outro diferente de si, deve ter como princípio o respeito às diferenças, a oportunidade de conviver e aprender com outro e, principalmente, na construção do saber. O professor da Instituição de Ensino Superior está apto para trabalhar com as diferenças? As suas práticas pedagógicas favorecem a aprendizagem de todos os educandos? Que formação o educando surdo está tendo no curso de licenciatura plena em pedagogia? Ele conseguirá trabalhar com alunos diferentes de si, ou seja, ouvintes?

A formação inicial do educando surdo restringe-se a uma formação específica para trabalhar com o semelhante a ele. Todavia esses dados vão de encontro com a filosofia da Instituição, que pauta a formação na diversidade, na inclusão e no respeito às diferenças. Sendo assim:

[...] os modelos de formação de educadores (as) consolidados – inclusive os que questionam a forma etnocêntrica e monocultural das práticas pedagógicas, enfatizam a necessidade de uma formação para a diversidade, para a incerteza, para o desenvolvimento do pensamento completo (FLEURI, 2003, p.74).

Em suma, essa formação adquirida pelos educandos necessita ser ressignificada para que, de fato, estejam preparados para atuarem como professores e gestores num “contexto multicultural e desigual que se insere a educação, de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados” (CANEN; XAVIER, 2005, p. 338).

6.3.2. Intérprete educacional: representações sociais, imaginários e saberes acerca da sua prática no ensino superior.

Nesta subseção, trabalharei com as representações sociais e com os imaginários dos educandos surdos acerca da prática do intérprete educacional. Busca-se dar visibilidade à complexidade da tarefa do intérprete não apenas no campo da linguagem, mas também na área da subjetividade e das identidades surdas.

Para isso, é necessário entender por meio de uma abordagem psicossocial que as representações sociais são vistas como um saber comum, algo compartilhado por determinado grupo acerca de algo ou alguém e a partir delas ocorrem uma interferência na elaboração do comportamento do sujeito com a realidade. Assim, as RS são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989 *apud* SÁ, 2004, p.20).

É a partir dela que o sujeito se comporta e se relaciona com a realidade social e com os sujeitos. O seu pensar e o seu fazer estão atrelados ao imaginário social, pautando sua relação de maneira subjetiva ou objetiva com o meio, já que:

O imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade. A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e à natureza. Seria, portanto, a participação ou intenção com as quais os homens de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. Se o imaginário recria e reordena a realidade, encontra-se no campo da representação, ou seja, do real (LAPLANTINE, 2003, p.79).

Partindo do pressuposto acima, perguntei aos educandos surdos como visualizavam a prática do intérprete educacional. Que representações sociais e que

imaginários compartilhavam acerca deste profissional, e obtivemos as seguintes informações descritas no quadro 9.

Quadro 9. A prática do Intérprete Educacional é?

Entrevistados	Ancoragem	Objetivação
Mille	Importante	<i>Porque ele é ouvinte e sabe Libras e eu sou surda... Ele me informa das coisas dos ouvintes.</i>
Úrsula	Pessoa Boa	<i>Porque ele usa Libras e ajuda o surdo. Aí eu entendo o que as pessoas falam.</i>
Lucas	Pessoa Boa	<i>Porque ele sabe Libras e ajuda os surdos daqui. É uma pessoa solidária e que respeita o surdo e a Libras.</i>
Laís	Fundamental	<i>... porque ele dá acessibilidade ao aluno surdo.</i>
Tati	Pessoa Boa	<i>Porque ele faz a tradução de duas línguas. Ele faz a inclusão tanto dos surdos como dos ouvintes.</i>
Paty	Importante	<i>...Porque torna o ambiente linguisticamente acessível.</i>
Gabi	Importante	<i>Ele sabe o português e a Libras...ele é mediador do surdo com o professor ouvinte, com o aluno ouvinte...</i>
Luiza	Pessoa rápida	<i>Porque ele consegue entender e trabalhar com duas línguas. Ele ouve o português e na hora passa rapidamente tudo para Libras..</i>
Mauro	Importante	<i>Ele usa Libras e o surdo entende! E se ele não tivesse aqui? Eu não entenderia nada, nada mesmo...</i>
José	Fundamental	<i>Porque ele sabe duas línguas... porque ele ensina os conteúdos que a gente não entende com o professor ... porque ensina sinal para surdos não tão fluentes....</i>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Com bases nas ancoragens e objetivações dos educandos surdos acerca da prática do intérprete educacional obtive como representações: uma *pessoa boa*, *pessoa rápida*, *fundamental* e *importante* no processo de inclusão universitária dos surdos.

Os educandos Úrsula, Lucas e Tati ancoraram o IE sendo uma pessoa boa e objetivaram tal informação não somente porque o profissional sabe língua de sinais, mas também por auxilia-los no ensino-aprendizado. Desse modo, o intérprete educacional se torna uma pessoa boa por ajudar o surdo, por respeitar sua particularidade linguística, por ser um ser solidário as necessidades dos surdos e, principalmente, por facilitar a sua aprendizagem.

A tarefa em que muitas vezes o intérprete educacional se vê envolvido pode ter uma complexidade muito maior do que traduzir de uma língua para outra. Theodor (1976) afirma que traduzir não significa substituir palavras de uma língua por palavras da outra, neste caso, sinais, mas transferir o sentido de um texto

utilizando os meios próprios de outra língua em seu contexto discursivo. Sendo assim, para o IE:

Não se espera que ele apenas traduza construções discursivas, mas que as compreenda num contexto linguístico mais amplo e, especialmente, que compreenda o momento e o estado afetivo de quem o comunica. O desafio não é apenas traduzir ou informar, mas saber guardar os próprios pensamentos e sentimentos, para ser porta voz da fala, da expressão e emoção de outra pessoa, de um sujeito que se manifesta em total alteridade. Assim, facetas menos conhecidas do papel intersubjetivo do tradutor/intérprete serão apontadas (MOURA; CAVALCANTE, 2013, p. 83).

Quando os educandos ancoram o intérprete educacional como sendo uma pessoa boa, eles objetivam sua prática na empatia, isto é, saber se está havendo entendimento e compreensão acerca do que está sendo interpretado aos surdos. O IE auxilia os surdos nas atividades, nas informações e em toda sua formação, tendo como foco direcionador uma tradução que traga clareza ao processo comunicativo, linguístico e educacional.

Outro ponto que deve ser problematizado está no discurso da educanda Tati que afirma que o intérprete educacional “*faz a inclusão tanto dos surdos como dos ouvintes*”. Este pensamento está ancorado nas barreiras comunicacionais existentes em sala de aula, em que se percebe a presença do diálogo apenas com a mediação linguística e pedagógica do intérprete educacional.

Todavia, para haver uma relação dialógica entre o professor regente, os educandos surdos, educandos ouvintes e o intérprete educacional, faz-se necessário a aceitação do outro, pois “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE, 1985, p. 36). O diálogo, ao possibilitar a “escuta”, a visualização e a compreensão do outro, favorece experiências de solidariedade, de empatia e de respeito ao outro e às diferenças, adquirindo uma dimensão ética. Freire (1997) afirma que:

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se formam radicalmente éticos (FREIRE, 1997, p. 60).

A aprendizagem e o crescimento do sujeito por meio do diálogo e do respeito às diferenças deve-se fazer presente não somente para os pares, professor ouvinte e aluno ouvinte, ou aluno surdo e intérprete educacional, mas faz-se necessário para

todos, como uma teia dialógica de relações e encontro de sujeitos, para que assim ocorra a inclusão.

Mesmo o intérprete educacional mediando às informações e o diálogo, percebemos, na pesquisa, a grande barreira linguística presente no espaço universitário e como ela implica na aquisição de informações tanto dos surdos como dos ouvintes. “A troca entre interlocutores se torna impossível ou extremamente limitada quando não há uma língua comum para se comunicarem, por isso, muitas tentativas de interação dos surdos com os ouvintes são frustradas” (FARIA et al., 2011, p.189).

As barreiras comunicacionais vivenciadas pelos educandos surdos ocorrem devido ao contexto educacional ser hegemonicamente de ouvintes. Com isso, os surdos, mesmos com a presença do IE, acabam interagindo mais entre si do que com os outros (ouvintes). Evidentemente, essa postura é justificável, pois se busca nos pares as familiaridades existentes entre ambos, nesse caso, a língua de sinais. Entretanto, quando nos afastamos do outro, perdemos a possibilidade de aprender com as diferenças e de construirmos novos saberes. Pelo diálogo somos estimulados a pensar e a repensar o pensamento do outro, como seres de autonomia na construção do conhecimento.

Quando o ouvinte deixa de interagir com o surdo, ele se priva de conhecer e aprender uma nova língua, de vivenciar experiências mais visuais do que auditivas, e de tentar compreender o mundo a partir de outro prisma. De acordo com Skliar (2003, p.29) “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficariam a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]”.

Desse modo, o ambiente educativo necessita ser verdadeiramente bilíngue para que a acessibilidade linguística ocorra e, a partir dela, os sujeitos possam se encontrar para reconhecer e transformar o mundo em colaboração.

A educanda Luiza descreve sua representação social acerca da prática do IE, sendo uma pessoa rápida, pois trabalha com informações em duas línguas. Ele trabalha com a língua fonte que “[...] é a língua que o intérprete ouve ou vê para, a partir dela, fazer a tradução e interpretação para a outra língua (a língua alvo)” (QUADROS, 2005, p.11), neste caso a Língua portuguesa para Língua Brasileira de Sinais.

Ao tratar da rapidez que o intérprete deve ter para realizar seu trabalho, Luiza está descrevendo um tipo de interpretação/tradução a simultânea. Quadros (2005) descreve a Tradução-interpretação simultânea sendo:

o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação (QUADROS, 2005, p.11).

Para desenvolver tal função, o intérprete precisa ter habilidades técnicas. Primeiramente, ter fluência nas duas línguas, fazer escolhas lexicais apropriadas para cada interpretação e conseguir formular e organizar todas as informações que estão ditas em tempo hábil, todavia, tal ação é muito complicada. Segundo Moura e Cavalcante (2013):

O desejo do intérprete de Libras é realizar sua função com perfeição, com fidelidade, mas em diversas ocasiões isso não é possível, especialmente quando não se conseguiu ter acesso antecipado aos conteúdos do será transmitido (MOURA; CAVALCANTE, 2013, 87).

O ideal seria o professor disponibilizar ao intérprete educacional a ementa da disciplina, seu plano de aula, os textos, os vídeos que serão trabalhados em sala, para que o mesmo pudesse se preparar, estudar o tema que será ensinado, procurar sinais correspondentes as palavras geradoras do tema, estudar os significados das palavras que não conhece, ou seja, para a realização de uma boa interpretação, faz-se necessário o intérprete se apropriar do conteúdo que será discutido, dialogado e ensinado na aula.

Os educandos Laís e José ancoraram o IE sendo fundamental e objetivaram tal informação não somente porque o profissional sabe Libras, mas por ensinar o educando surdo sinais e conteúdos. Novamente a representação social acerca do intérprete educacional é no fazer e no ato de interpretar pedagógico, por meio do qual o profissional ensina sinais e os conteúdos ao surdo. Sabe-se que:

Ao mediar conteúdos em dois contextos discursivos diferentes, o intérprete faz mais do que traduzir duas línguas. Ele organiza, articula, integra informações entre sujeitos de universos linguísticos diferentes. [...] ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua

fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas (MOURA; CAVALCANTE, 2013, p. 84).

Além de ter o conhecimento técnico acerca da interpretação, das escolhas lexicais que deve ser feita, o IE ensina sinais aos educandos surdos isso porque alguns surdos ao adentrar o contexto universitário não domina a língua de sinais, não apresentando fluência nessa língua, o que é contraditório.

Mas, se for analisada a formação inicial dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, constata-se que a maioria só obteve contato com a Libras no ambiente escolar, de maneira muito limitada. Alguns adquiriram fluência na comunidade surda belenense, entretanto, outros não tiveram a mesma oportunidade.

Com base nessa realidade, o intérprete educacional acaba sendo um instrutor de Libras, além de assumir o papel do professor ao ensinar os conteúdos aos educandos surdos. Tais implicações acabam generalizando a atuação e a responsabilidade deste profissional. Saber Libras não garante ao intérprete ser um bom profissional ele precisa conhecer o educando surdo, respeitar suas identidades, sua particularidade linguística e ter domínio de duas línguas (LIBRAS e LP). De acordo com Oliveira et al. (2014), isso ocorre devido:

A falta de formação específica para a atuação educacional leva a uma visão equivocada de que o intérprete deve ter uma formação generalista, e que ele, por vezes, pode ser responsabilizado pelos processos de aprendizagem dos alunos surdos. Com isso, a aquisição dos conteúdos curriculares pode continuar sendo insatisfatória, criando novos obstáculos para o desenvolvimento educacional do estudante surdo (OLIVEIRA et al. 2014, p.144).

Vale frisar que o intérprete educacional apresenta, em alguns casos, um conhecimento restrito acerca do tema ministrado pelo professor, uma vez que sua formação inicial não é essa. Assim, quando o intérprete acaba exercendo um papel que não é seu, compromete o desenvolvimento educacional do surdo, já que reduz, resume e delimita apenas aquilo que entendeu acerca do tema e repassa/ensina/traduz ao educando surdo.

Em relação a ensinar sinais ao educando surdo, é uma boa maneira de realizar trocas de experiências e favorecer uma relação de reciprocidade, aprendizagem mútua e de solidariedade entres os sujeitos. Compreendo que o intérprete educacional assume uma representação social *fundamental* e

imprescindível, pois está atrelado ao ensino-aprendizagem do surdo não somente em uma dimensão pedagógica, como também linguística.

Outra representação social acerca do intérprete educacional é ancorada na sua importância frente ao processo de inclusão educacional do surdo. O IE é entendido como importante para os educandos Mille, Paty, Gabi e Mauro, pois ele é acessível ao surdo e ao ouvinte, e materializado por ambos como a inclusão.

Nos discursos dos educandos “ele é mediador de duas línguas”, “Se ele não estivesse aqui... eu não entenderia nada” e “torna o ambiente linguisticamente acessível”. Percebe-se que a figura do IE é entendida como a panaceia do processo de inclusão. Ouso até dizer, que as representações sociais identificadas ancoram e materializam o intérprete educacional sendo a inclusão.

Sabe-se que a presença do intérprete educacional não garante um ambiente verdadeiramente inclusivo, pois se faz necessário pensar e problematizar outros pontos, como: currículo, formação inicial e continuada, circulação de duas línguas, acessibilidade arquitetônica, atitudinal, etc. e, principalmente, a diferença como alteridade no contexto, tendo em mente o respeito as diferenças e a valorização da pluralidade sociocultural e identitária. Atrelar a inclusão a um único fator ou a um único sujeito é reduzir a inclusão educacional apenas na comunicação.

É preciso pensar em uma proposta inclusiva, pautada em uma educação para todos e para a diversidade, na qual se respeite as diferenças linguísticas, sociais e culturais de cada sujeito, que tenha como objetivo eliminar barreiras físicas, sociais e imaginárias acerca do surdo.

Resignificando as representações, de um viés clínico-terapêutico que busque a norma, a cura e a reabilitação do sujeito surdo, para um viés sócio-antropológico, que pautar suas ações na valorização das identidades, na Libras e na alteridade surda, é muito importante. Tais resignificações não podem limitar-se a um único sujeito (IE), pois pensar em inclusão é pensar no todo, nos seus direitos e deveres.

O intérprete educacional é um facilitador da compreensão das línguas envolvidas nesse processo de acessibilidade ao conhecimento e das relações entre os sujeitos surdos e ouvintes:

É um profissional que adquire importância a cada dia e sua inserção profissional contribui para ampliar a acessibilidade da pessoa surda. Sua relevância tenderá a crescer, na mesma medida em que a sociedade tome consciência de seu papel como agente formador de cidadãos. Portanto, há de se valorizar e de se investir mais seriamente na formação dessa

categoria profissional que reduz o isolamento e favorece a inclusão da pessoa surda em nossa sociedade (MOURA; CAVALCANTE, 2013, p. 89).

Desse modo, o intérprete torna-se um facilitador, um mediador e interlocutor do surdo com os sujeitos que não são usuários da Língua Brasileira de Sinais. Investir na formação e na qualificação deste profissional é garantir um trabalho eficaz frente ao processo de inclusão educacional, linguística e social do sujeito surdo.

6.3.3. Intérprete educacional: mediador de conhecimento e de relações interpessoais

O intérprete educacional, além de mediar conhecimento de uma língua a outra, também media relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos em sala de aula. As representações sociais acerca da atuação do intérprete envolvem as relações existentes entre: intérprete educacional e o educando surdo, intérprete educacional e professor e o intérprete com os alunos ouvintes.

A relação entre o IE e o educando surdo é entendida com uma boa relação em que ambos se respeitam e valorizam cada um no processo de inclusão. O surdo entende que o ato de interpretar não é exclusivamente um ato técnico, já que o IE realiza escolhas, se coloca na interpretação e acaba sendo um filtro de informações.

Quando o intérprete realiza uma tradução ou interpretação, ele se coloca como interpretante, como alguém que produz sentido durante a transmissão comunicativa (RUSSO, 2009). Assim, a relação entre os dois sujeitos não é entendida unicamente como técnica, o intérprete educacional se envolve com o surdo, com suas identidades e com a Libras e, a partir daí, torna-se um mediador de relações interpessoais.

De acordo com os educandos surdos, a relação existente com o intérprete educacional é boa, pois está pautada na reciprocidade, na ajuda mútua e no respeito com os saberes e com as identidades, conforme os dizeres dos educandos:

É uma boa relação, nunca tivemos problema nenhum (MILLE).

Boa, porque ela me ajuda nas atividades de sala (ÚRSULA).

É ótima, a intérprete conversa comigo, me ajuda nas aulas (LUCAS).

Boa, porque ela acaba me ensinando tudo. Sinais e as coisas da aula. Antes dos 20 anos, eu apenas oraliza e não sabia nenhum sinal, depois quando conheci outros surdos eu aprendi Libras e a intérprete me ensina também. Hoje eu aprendo com a intérprete e ela comigo (LAÍS).

É boa, ela me ajuda e eu a ajudo (TATI).

Boa, porque estamos sempre juntas (LUIZA).

Boa, muito legal! (MAURO).

Boa, porque aprendemos juntos (JOSÉ).

A relação vivenciada pelos surdos com o intérprete pauta-se na reciprocidade e na alteridade. Ambos aprendem juntos, ambos trocam informações e constroem conhecimento, tudo atrelado ao diálogo, à amorosidade e ao respeito aos saberes. Esta relação vincula o diálogo à solidariedade e a amorosidade entre os surdos com os intérpretes. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens, que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1980, p.43).

Sendo assim, não há diálogo sem amor ao mundo, à vida e aos seres humanos, por isso o diálogo não se efetiva na dominação cultural, social e linguística. O fato de o intérprete respeitar o surdo atrela-se na possibilidade de ambos aprenderem juntos, seja sinais ou conteúdos, de compartilharem experiências, de intervir no mundo.

Quando illustrei a relação dos surdos com o intérprete educacional, em que ambos aprendem juntos e se ajudam no processo do conhecimento, percebe-se, tal como afirma Freire (1996), que não há diálogo sem humildade, pois no encontro não pode ter arrogância, um saber mais do que o outro. Freire (2005, p. 95) já afirmava que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais”.

O intérprete educacional juntamente com o educando surdo busca o conhecimento a partir do encontro dialógico. A busca pelo conhecimento, pela situação de inconclusão humana, faz parte do processo de humanização, que se efetiva em comunhão com o outro.

A amorosidade presente na relação do IE com o surdo é concebida por Freire (1981, p.29) como uma “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam”, assim, o sujeito torna-se um ser dialógico cuja a busca de ser mais, se efetiva por meio da comunicação com o outro sujeito (intérprete educacional).

Partindo desse pressuposto, a relação dos sujeitos não é algo técnico e a interpretação/tradução do IE, tampouco. Perlin (2006) afirma que o tradutor é intérprete da língua, da cultura, da subjetividade e dos movimentos sociais das pessoas surdas.

Pereira (2008) esclarece que traduzir é propiciar ao sujeito o conhecimento ou reconhecimento de algo, portanto, o ato interpretativo requer conhecimentos não apenas linguísticos, mas também, subjetivos, sociais e de proficiência tradutória. A educanda Paty afirma sua relação com a intérprete educacional a partir da participação e aceitação da comunidade surda:

Sim, nos somos amigas. Eu conheço a intérprete há muito tempo, estudamos juntas. Eu me sinto feliz com ela, pois estamos juntas aqui, nas reuniões dos grupos surdos, na comunidade, vamos para o shopping... Aprendemos as coisas juntas, eu confio nela e ela em mim (PATY).

Há, portanto, uma relação de respeito aos saberes, que parte da confiança existente entre os sujeitos. Desse modo, torna-se importante o intérprete educacional conhecer o surdo, sua história, sua língua, sua identidade, como se relaciona com o mundo, isto é, vivenciar experiências com ele, para ganhar fluência na interpretação e conhecimento acerca da temática, surdez.

Outro ponto que deve ser considerado na fala de Paty é a confiança. Só se outorga o direito ao Outro ensinar, quando há confiança na pessoa, neste caso, só se outorga o direito ao Outro interpretar, quando há confiança no profissional, sabendo que o mesmo não irá intervir, desviar ou manipular o discurso de maneira capciosa para obter vantagens. É necessário que o surdo confie no intérprete, claro que esta confiança é adquirida com o tempo, nas relações estabelecidas, pois “o intérprete é a pessoa que o surdo mantém extrema confiança. Tanto profissional como pessoal” (FENEIS, 2012). Considero, tal como Freire, que o amor, a humildade e a fé no ser humano faz do diálogo uma relação horizontal entre o educando surdo e o intérprete educacional, cuja consequência é a confiança entre os sujeitos.

Outra relação que deve ser pontuada é a relação entre o professor regente e o intérprete educacional. Essa relação é representada pelo educando surdo em duas categorias: relação de alteridade e relação de orientação.

Entende-se que a prática educacional dialógica e democrática implica em estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo

educativo. Em sala de aula, se faz presente dois profissionais que objetivam trabalhar juntos para favorecer o desenvolvimento cognitivo do educando surdo. Na relação de alteridade, o professor desenvolve empatia com a prática do intérprete educacional, gerando assim alteridade.

De acordo com as educandas Mille, Úrsula, Paty, Gabi e Luiza, o professor altera sua forma de falar para facilitar a compreensão e tradução do intérprete, respeitando o tempo que leva para o processo cognitivo e linguístico de interpretar. Com isso, o professor demonstra preocupação se o IE conseguiu entender sua fala, e com o educando surdo, se entendeu o conteúdo, conforme apresentado nos dizeres a seguir:

Às vezes o professor esquece o intérprete e começa a falar muito rápido.. aí o intérprete olha para o professor e diz que tá rápido... aí o professor pede desculpa para o intérprete e diz que ele vai respeitar o tempo dele (MILLE).

Boa, às vezes o intérprete pede para o professor falar mais devagar para que ele consiga pegar todas as informações e o professor aceita (ÚRSULA).

Mais ou menos, porque o que acontece em sala de aula o professor começa a falar um pouco rápido e aí a intérprete pede para ele falar mais devagar e assim ele faz (LUIZA).

É uma boa relação, há uma conversa entre eles (GABI).

É boa, o professor começa a aula aí ele espera um pouquinho pelo intérprete para que ele não se canse na tradução (PATY).

Nesse sentido, entende-se que a relação construída entre o professor e o intérprete educacional é pautada no respeito, na aceitação do outro e no diálogo. Não havendo, aparentemente, uma relação de disputa de poder em sala de aula, ou de quem sabe mais. A reciprocidade ganha espaço e desenvolve uma relação de alteridade.

Concordo com Guirado (1998, p.184) quando afirma que “constituição da alteridade supõe o reconhecimento do *outro* em algum grau, *na sua diferença em relação a um*”. Desse modo, quando professor respeita o tempo destinado, que o intérprete educacional necessita para realizar a tradução, marca ação na *diferença* e no reconhecimento do *outro* que fala diferente de mim e que precisa de um tempo diferente do meu para realizar seu trabalho.

Dessa forma, o professor e o intérprete educacional estabelecem uma relação dialógica e de alteridade, em que a comunicação funda a colaboração, o respeito e

as diferenças entre os sujeitos. Portanto, percebe-se que sua relação dialógica favorece uma educação libertadora sendo antagônica a uma relação antidialógica que estimula uma educação tradicional/bancária. Para Freire (2005):

o eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero "isto". O eu dialógico, pelo contrário, sabe exatamente o tu que constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não –eu- esse tu que o constituiu se constituiu, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem de dois eu (FREIRE, 2005, p.196).

Partindo desse pressuposto, quando o professor (*tu*) aceita dialogar com o intérprete educacional (*eu*), ambos se constituem e se reconstituem através das relações diretas e indiretas no espaço educativo. Quando os sujeitos desenvolvem a dialogicidade marcam a aprendizagem nas relações identitárias, isto é, quando um ensina o outro aprende e vice-versa. Demarcam, assim, que o eu não existe sem o tu, pois é nas relações que constituímos nossas identidades.

Essas identidades se constituem no fazer educativo do professor e no fazer educativo/técnico do intérprete educacional. Nóvoa (2007) destaca que a:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2007, p.16).

A construção das identidades dos sujeitos em questão ocorre nas relações em que ambos interferem direta ou indiretamente na atuação educativa, isto é, suas identidades estão em constantes ressignificações, mudanças e alterações de sentidos a partir do diálogo, pois este possibilita o crescimento do sujeito como um ser humano, quando democratiza as relações intersubjetivas.

Na relação de orientação, o intérprete educacional surge como orientador do professor, em relação às concepções de surdez. Segundo os educandos Lucas, Tati, Laís, Mauro e José, o intérprete orienta o professor na forma de falar, de se portar em sala e de como ensinar os alunos surdos, conforme apresentado nos dizeres a seguir:

O professor tem uma boa relação com o intérprete.... o intérprete pede para o professor explicar mais devagar, porque na sala tem três surdos que usam Libras. Aí o intérprete vai interpretar tudo que ele fala, por isso ele é boa porque o intérprete explica para o professor como deve falar, ai ajuda os surdos (LUCAS).

Boa, porque o intérprete tem noção da Libras e ele fala para o professor que não tem. Fala o que é a língua e que deve usar imagens para que a gente aprenda (LAÍS).

É boa, porque cada um faz seu trabalho. O intérprete orienta o professor como deve trabalhar com os surdos (TATI).

Uma boa relação porque um orienta o outro na hora de falar e sinalizar, para que o surdo entenda (MAURO).

Sim é boa relação, tem um professor que gosta de Libras e o intérprete ajuda a melhorar no sinal (JOSÉ).

Essa orientação é recebida, inicialmente, devido à falta de informação do professor em relação aos surdos, as identidades e a Língua Brasileira de Sinais. De acordo com Félix (2008), os ouvintes tendem a ver o grupo de surdos como homogêneos, como um padrão de ser surdo, todavia, sabemos que eles são sujeitos com particularidades individuais e com histórias de vida próprias. Para Itani (1998):

nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada num conjunto referencial de representações. O preconceito, como significado, quer dizer pré-conceito, uma opinião já formada a respeito de determinado assunto, pessoa, objeto (ITANI, 1998, p.125).

As representações sociais de que o intérprete educacional vai conseguir, no mesmo ritmo que o professor fala, faz a tradução; que o surdo consegue compreender seu discurso, apenas realizando a leitura labial; que todo surdo sabe Libras; e que todo surdo tem dificuldade de escrever o português padrão; rotulam, estigmatizam e negam as diferenças existentes entre os sujeitos surdos tornando, assim, os mesmos, como um grupo homogêneo, em que as diferenças não existem. Todavia:

O surdo é diferente, e não, deficiente, no sentido pejorativo da palavra. Ao falar de surdos, hoje, se está falando de algumas pessoas que se comunicam em língua de sinais e também em língua oral, organizam-se em comunidades, têm direitos e deveres e que possuem suas identidades (FARIA et al., 2011, p. 178).

Ao expor a pluralidade existencial do grupo dos surdos, o intérprete educacional orienta o professor como deve falar, flexibilizar suas aulas, se portar na

frente do surdo quando ele estiver mediando a comunicação e, principalmente, problematizar e ressignificar representações sociais de incapacidade e limitação presente no imaginário do docente acerca do educando surdo.

Outro sujeito envolvido na relação existente em sala de aula é o educando ouvinte. Para ele, o intérprete educacional é a ponte na comunicação e na relação interpessoal com os surdos. Assim, a primeira relação entre o educando ouvinte e o intérprete educacional é de curiosidade, da língua de sinais e do seu trabalho em sala de aula juntamente com o professor e com o educando surdo, conforme as falas dos educandos Mille, Úrsula, Lucas, Tati, Paty, Tati, Mauro e José:

Os alunos ficam curiosos com a língua de sinais.. aí vai até o intérprete e pergunta as coisas...aí o intérprete fala, pergunta para eles (surdos)...ele media a conversa até o ouvinte saber um pouquinho de Libras (MILLE).

Eles têm curiosidade, porque o aluno ouvinte vê o professor falar e o intérprete interpretar e não sabe com isso acontece (ÚRSULA).

Os ouvintes têm muita curiosidade, por exemplo: na sala somos três surdos, aí os ouvintes nos observam..eles querem aprender nossos sinais, aí chega primeiro com o intérprete para conversar (LUCAS).

Eles têm curiosidade! Ficam sempre olhando para a intérprete e para os surdos (TATI).

Alguns ficam curiosos para entender a Libras..aí eles perguntam para mim e peço para a intérprete traduzir o que eles estão dizendo (PATY).

O aluno ouvinte sente curiosidade quando o intérprete começa a interpretar...ele acha estranho falar com as mãos (LUIZA).

Eles têm curiosidade, perguntam sinal para mim... quando não entendo chamo a intérprete e ela me ajuda (MAURO).

O aluno ouvinte tem muita curiosidade em relação a língua de sinais e em relação a essa interpretação, às vezes ele quer aprender Libras (JOSÉ).

Curiosidade da particularidade linguística e da peculiaridade identitária, os educandos ouvintes, então, ancoram o intérprete sendo um guia, que de fato explicará suas dúvidas, curiosidades e inquietações acerca da pessoa surda. Por essa representação, o intérprete educacional deve mediar às relações entre os educandos surdos e ouvintes, para facilitar a interação entre ambos e colocar o surdo como agente principal na discussão e explicação da surdez.

Conviver com a diferença favorece a inclusão e as ressignificações de práticas excludentes. O intérprete educacional deve iniciar a mediação do diálogo entre os educandos, para que depois os mesmos consigam dialogar sem

interferência externa, obtendo um diálogo horizontal, respeitador e construtor de novos saberes.

O intérprete educacional é a ponte na comunicação entre o educando surdo com o educando ouvinte. Desse modo, o educando ouvinte visualiza a prática educativa/técnica do intérprete educacional sendo de extrema importância nas relações interpessoais. Para Dias, Silva e Braun (2007),

Um aspecto que ainda precisa ser aperfeiçoado é a relação de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, para que as informações e trocas não fiquem restritas à relação professor-aluno surdo e passem a ser (re)significadas no e pelo contexto em que estão inseridas (DIAS; SILVA; BRAUN, 2007, p.107).

Desse modo, o intérprete educacional seria o primeiro elo comunicativo entre os educandos, possibilitando, em seguida, que os mesmos seguissem dialogando, problematizando e aprendendo em regime de colaboração. O IE é um construtor de alicerce de relações pessoais e de conhecimento do surdo com o meio social. Quanto mais for problematizada a prática deste profissional, mais “se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação” (PERLIN, 2006, p.137).

Nos lugares em que surdos e ouvintes vivenciam discussões linguísticas e culturais, o significado dos ILS adquire outra conotação, a de mediador linguístico e cultural, entre duas culturas (de surdos e de ouvintes), das quais ambas se pronunciam em línguas diferentes. Assim, os significados que nomeiam os ILS não se constroem sozinhos, mas são construídos a partir das estreitas relações que desencadeiam as questões culturais, históricas, políticas, linguísticas, construindo "as teias" que formam as representações, que por sua vez, constituem as identidades.
(SANTOS, 2006, p.51)

7. DIZERES E IMAGENS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

O papel do intérprete na atual política de inclusão educacional é muito problematizado pelo professor regente, pelo corpo técnico do espaço educativo e, principalmente, pelos surdos. Entende-se que o intérprete educacional transita entre pessoas com diferentes culturas e concepções. Por isso precisa buscar qualificação profissional, bem como conhecer os traços culturais dos surdos, suas identidades e sua língua.

Qual a compreensão que os sujeitos da pesquisa apresentam sobre a prática do intérprete educacional no cotidiano do ensino superior? Quais as representações sociais elaboradas e partilhadas no contexto investigado?

Segundo Dorziat *et al.* (2011),

As representações, por vezes, chocam-se e competem. Por vezes, elas interpretam-se de maneira dialógica e produzem novas representações. Outras vezes ainda, certas representações dominam e oprimem outras, expressando as lutas sociais que são típicas de tecidos sociais fraturados. É na relação triádica entre sujeito – objeto – sujeito que se constroem as representações (DORZIAT *et al.*, 2011, p.30).

Os educandos surdos participantes desta pesquisa demonstraram, em sua maioria, uma representação sobre a prática do intérprete educacional ancorada na **acessibilidade**, na **inclusão**, na **confiança** e no **reconhecimento do surdo**. Eles materializam o discurso em: “é pelo intérprete que tenho acessibilidade”, “surdo e intérprete fazem inclusão”, “confio em quem conhece os surdos” e “ele me respeita porque usa a Libras”.

7.1. O intérprete educacional na sala de aula inclusiva

A educação inclusiva traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que, partindo da diferença como alteridade, os sujeitos *com* ou *sem* deficiência possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo.

Assim, ao pensar na educação de surdos na conjuntura da educação inclusiva, devem-se considerar as especificidades linguísticas inerentes a esses sujeitos. Isto significa que o educando surdo deve conviver em um ambiente bilíngue que favoreça a construção de sua identidade e valorize a Libras na comunicação.

Pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispõe de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilitam um ambiente efetivamente bilíngue (LACERDA, 2000; LIMA, 2011; DORZIAT, 2009).

Entende-se que estar no mesmo ambiente convivendo com ouvintes não significa que o surdo esteja efetivamente incluído, haja vista que, posso estar em um ambiente e não ter acessibilidade linguística e pedagógica. Lima (2011) afirma que:

[...] quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso desta língua, apesar de critério básico, não de vê ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação (LIMA, 2011, p.148).

É pertinente mencionar que a criação de um ambiente bilíngue, deve ser a primeira medida realizada para inclusão do educando surdo no espaço educativo, todavia, fazem-se necessárias outras mediadas para possibilitar uma efetiva inclusão educacional e linguística, como: um currículo flexível, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diferenciadas, etc.

A educação inclusiva tem ainda “[...] por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes” (SANTOS et al., 2008, p. 12).

Para que ocorra a participação do educando surdo no ensino superior, é necessário que os outros sujeitos se comuniquem também pela Libras, todavia, tal condição raramente é atendida, na medida em que são poucos ainda os ouvintes

que conhecem a Libras. Portanto, no processo de inclusão do aluno surdo, surge um personagem imprescindível que media relações pessoais e de conhecimento, que possibilita ao surdo se comunicar com o outro, desconhecedor da língua de sinais. Tal personagem assume lugar de destaque nesse processo, sendo um recurso humano de acessibilidade.

As representações sociais são elaboradas e partilhadas por educandos surdos no contexto investigado, assim, sobre a prática do intérprete educacional, é pautado o sucesso ou o fracasso da inclusão educacional do educando surdo.

Entretanto, não se pode pensar a inclusão do educando surdo no ensino superior, apenas pelo intérprete educacional, como se ao contratar esse profissional os problemas, as representações estigmatizadas e as barreiras comunicacionais vivenciadas pelos surdos, desaparecessem como num passe de mágica, ou, como menciona Lacerda (2009), vislumbrar a figura do IE sendo a panaceia de todos os dilemas enfrentados na inclusão educacional. No ambiente de sala de aula existem outros sujeitos envolvidos no processo de inclusão (professor, IE e educandos – surdo e ouvinte) e, de um modo ou de outro, todos se encontram envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem.

Assim, o espaço educativo deve reconhecer a pluralidade existente nos sujeitos, independentemente de sua condição (surdo ou ouvinte), valorizando as diversas identidades e proporcionando um espaço de aprendizagem, em que todos convivam e aprendam uns com os outros. Para Carvalho (2004), identidade é:

[...] reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima (CARVALHO, 2004, p.157).

Conviver com o outro, diferente de mim, é possibilitar-me aprender, dialogar e experienciar o mundo através do seu olhar. Por conseguinte, entende-se que as representações sociais dos universitários acerca da educação inclusiva de surdos devem ser pautada na particularidade linguística, nas identidades e na diferença como alteridade, e não na deficiência, na norma e na exclusão, ou seja, o surdo deve ser marcado pela sua diferença e não pela sua deficiência.

Com base nessa premissa, faz-se necessário elaborar e partilhar representações sociais sobre a inclusão do surdo, não vislumbrando suas limitações, mas sim, suas potencialidades. Para Moura e Cavalcante (2013, p. 88),

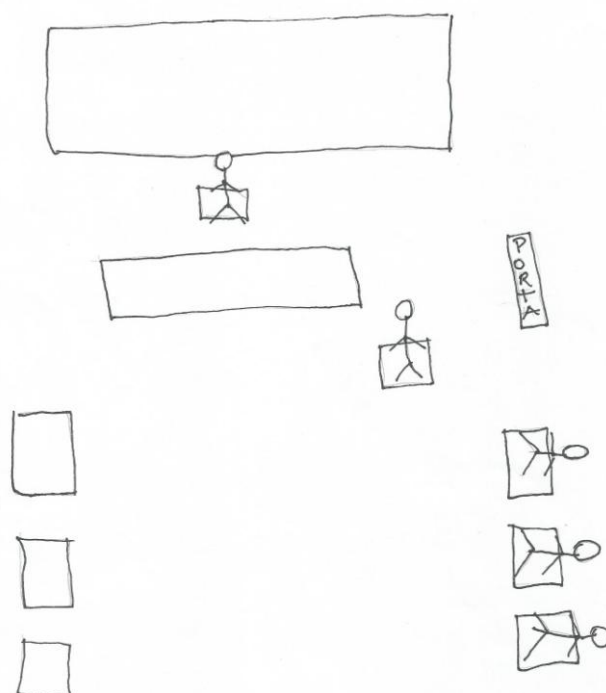
As pessoas surdas desejam ser vistas como pessoas capazes, que utilizam uma forma linguística diferente para se comunicar, que possuem suas particularidades, o que não as impede de crescer e se desenvolver da mesma forma que os ouvintes. Lamentavelmente, na maioria das vezes, o surdo só é visto pela sua incapacidade, sendo desprezada a sua diversidade cultural e linguística.

Desta forma, o sujeito surdo no espaço educativo superior precisa dispor de um profissional que conhece e é usuário da língua de sinais, como também conhece um pouco da história dos surdos e das suas identidades. Dessa forma, é atribuído ao profissional IE não somente o ato de interpretar, mas de orientar questões básicas para promover a inclusão educacional do educando surdo no espaço educativo.

Quais as representações dos sujeitos da pesquisa sobre o intérprete na sala de aula inclusiva?

a) Sala de aula com a presença de alunos surdos e intérprete

A graduanda Mille representa a atuação do IE em sala de aula, da seguinte forma: “o professor fala e o intérprete ouve e passa para Libras para nós... a gente fica prestando atenção nele”. Ao elaborar um desenho da realidade de sua sala, a graduanda infere o discurso “cada um no seu quadrado”, conforme a imagem a seguir



Desenho 1 – Educanda Mille

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

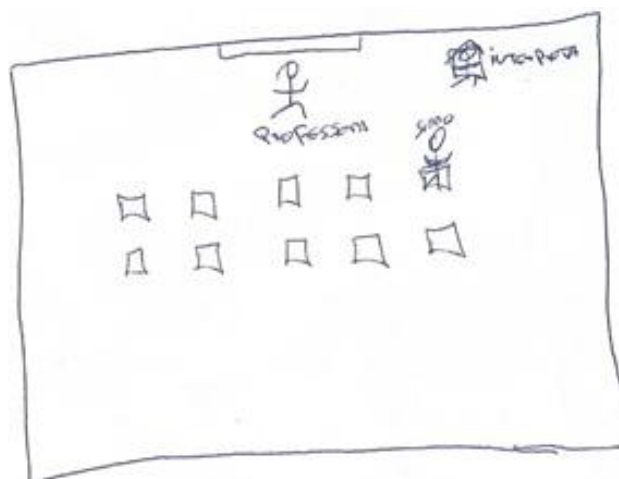
No meu desenho eu fiz os ouvintes separados e os três surdos pra cá, eles estão nos quadrados, cada um está no seu quadrado. O professor vai falando o intérprete ouve e faz em língua de sinais para estes três surdos, duas mulheres e um homem, aí a gente fica prestando atenção no que o intérprete fala dentro de sala de aula, aqui os quadrados estão representando, cada um no seu espaço, esses são os alunos surdos e estes são os alunos ouvintes, dentro da sala de aula (MILLE).

Percebe-se, assim, na exposição da educanda Mille, que cada sujeito ocupa um determinado lugar em sala de aula e pertence a um determinado grupo. O intérprete educacional media as relações de conhecimento entre os sujeitos, haja vista que está entre o professor e os educandos surdos.

Para além de sua explicação, observa-se, no desenho, que cada quadrado corresponde a um sujeito. O professor é posicionado de frente para os alunos e o IE fica no meio entre professor e os surdos, entretanto, os alunos ouvintes não aparecem, somente é desenhado seus quadrados. Entende-se, assim, que os mesmos são representados por Mille como invisíveis no processo. Os quadrados, representados por Mille, inviabilizam uma relação direta, horizontal e respeitosa entre os sujeitos, em que no contato com o outro, diferente de si, possam a vir partilhar e elaborar novas aprendizagens.

A sua representação ancora não a inclusão, e sim, um processo de integração, pois os sujeitos estão no mesmo espaço, mas separados por barreiras cristalizadas linguísticas e socioculturais.

Corroborando com o pensamento de integração, o educando José partilha a representação de Mille ao descrever que: “o professor está aqui, o intérprete e o surdo nesses quadrados e os ouvintes naqueles” (JOSÉ), conforme vislumbrado no desenho a seguir.



Desenho 2 – Educando José

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

Esse aqui é o desenho que eu fiz, esse sou eu, o professor está aqui e o intérprete na minha frente e nos outros quadrados os alunos [...] Esse intérprete faz a tradução para nossa língua, enquanto que o professor dá mais atenção e fica falando mais com os ouvintes, já que é a mesma língua e a gente espera um pouquinho o intérprete faz para libras, para nossa língua e aí a gente entende a informação (JOSÉ).

Percebe-se no discurso de José que cada sujeito ocupa um espaço na sala de aula e este é marcado pela Língua, ou seja, usuário da língua portuguesa para um lado e o da Libras para outro, gerando, assim, uma constituição de pares/grupos.

Vale pontuar que, no discurso de José, a relação afetiva de proximidade ocorre pela língua, pois “ele dá mais atenção e fica falando mais com os ouvintes já que é a mesma língua”. Assim, vislumbra-se através do discurso de José que o professor se relaciona mais efetivamente com os alunos ouvintes, por pertencer ao grupo deles em sala de aula, o grupo falante da língua portuguesa.

Destaca-se, ainda, que o olhar para os outros que compõe o espaço educacional é limitado. Uma vez que infere lugares que os indivíduos devem ocupar,

José, igualmente como Mille, não retratou os alunos ouvintes, somente os seus quadrados. Destaca-se que o outro, aluno surdo, não é ilustrado no desenho. Desse modo, o educando José infere no desenho uma relação triangular entre o professor, IE e o aluno surdo, conforme ilustrado por Martins (2006).

Assim, Mille e o José partilham a representação que o intérprete educacional pertence ao grupo dos surdos por ser usuário da Libras. Nessa constatação, entende-se que o processo de inclusão só diz respeito ao grupo minoritário (surdos) e ao seu profissional, o intérprete educacional. Entretanto, a inclusão educacional não é um processo de um grupo minoritário sobre si mesmo, dissociado de outros, mas sim a relação direta entre grupos que favoreçam a acessibilidade, a individualidade e as identidades de cada sujeito.

A educanda Úrsula elabora sua representação social sobre a atuação do intérprete educacional, partindo da premissa de que sua ação é inclusão, é acesso comunicacional, conforme materializa no discurso: “é com o intérprete que eu entendo”, reafirmando através de seu desenho:



Desenho 3 – Educanda Úrsula

Fonte: coleta de dados da pesquisa

Bom, no meu desenho têm três surdos, a intérprete, os ouvintes (alunos ouvintes) e professor que ele fala, fala, fala aí a intérprete ouve o que ele fala e faz em libras ai eu entendo e depois aprendo. Ai o professor fala, fala, fala e não usa as mãos, por isso eu desenhei sem braços, por que ele não usa as mãos para falar a língua de sinais, ele usa a boca e aí ele não precisa da mão (ÚRSULA).

Mais uma vez, constata-se a existência de dois grupos em sala de aula constituídos pela língua (Oral e Sinalizada). Assim, a educanda Úrsula pontua que o intérprete lhe possibilita informação acerca do que o professor está explicando, haja vista que, o professor 'fala, fala, fala', mas ela não entende. Somente com a mediação do intérprete, a mesma adquire informação e em seguida constrói seu conhecimento.

É pertinente pontuar que, para além da explicação dada por Úrsula, observa-se no desenho que o professor é o único sujeito sem braços, pois, segundo a entrevistada, ele não os utiliza na aula: só explica as coisas falando oralmente. Entretanto, "é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais" (DORZIAT, 2011, p. 26).

Para a educanda Tati, a imagem e o sentido atribuído ao intérprete educacional é de acessibilidade comunicacional, conforme ilustra em seu desenho:



Desenho 4 – Educanda Tati

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

A educanda Tati explica que: “eu fiz um desenho que representa o local, onde eu estudo, a minha sala de aula. A professora de frente para os ouvintes e de lado, para nós surdas, e na outra ponta tem a intérprete e as surdas” (TATI).

Percebe-se uma relação triangular entre Tati, a intérprete educacional e a outra surda. Em tal relação, é através desse profissional (IE) que as surdas têm acesso à aprendizagem. No discurso “*a professora de frente para os ouvintes e de lado para nós*” (TATI) infere uma representação que a professora não se comunica com as surdas, somente com os ouvintes, porque pertence ao grupo dos faltantes da LP, enquanto que as surdas são de outro grupo linguístico, portanto responsabilidade do outro profissional.

Em contrapartida, não se pode criar uma educação inclusiva binária, em que no espaço educativo há dois grupos (falantes da Libras e da LP), que o professor seja o culpado ou vilão nesse processo, por não conhecer a língua materna do surdo e o intérprete educacional o libertador ou herói da inclusão do surdo por ser usuário da Libras.

O fato de o professor não conhecer a Libras, não significa que ele não se importe com os alunos surdos, mas sim, que não obteve formação inicial e/ou continuada para atuar na pluralidade linguística e cultural. Portanto, no processo de inclusão, necessita-se entender os limites e possibilidades de cada sujeito, posto que, se para o aluno surdo é difícil entender o que professor fala, a sua metodologia e a sua língua, para o professor também é difícil entender e trabalhar com o surdo.

Somando-se a isso, é nítido, no ambiente do ensino superior, o intérprete educacional ser a ponte entre o professor e o surdo. E a este profissional é atribuído à tarefa de “ensinar o surdo” e de “mediar as relações entre surdos e ouvintes (professor e alunos).

A educanda Tati ao representar a atuação do IE no contexto inclusivo parte da premissa de que é por ele que a inclusão do surdo acontece, atribuindo a este profissional uma representação de super-herói, que vai salvar o espaço educativo excludente e torná-lo, em um passo de mágica, includente.

Todavia, salientamos que o IE é um dos agentes que pode proporcionar um espaço inclusivo, através da mediação entre duas línguas e das ressignificações de representações sociais marginalizadas acerca da inclusão do surdo no ensino superior. Atribuir em sua prática tal representação é desumano, pois o coloca sendo

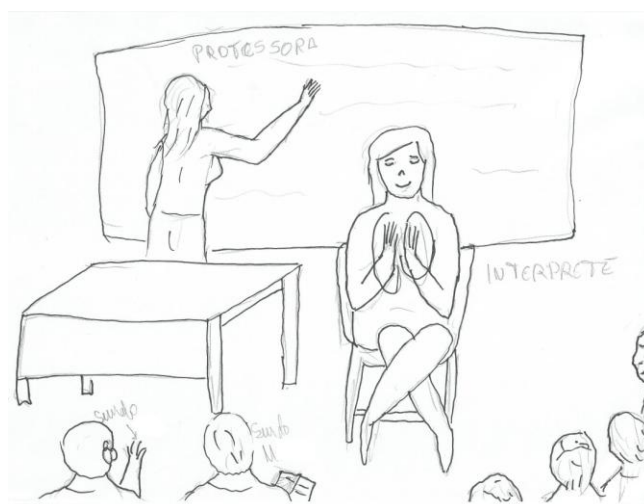
o único responsável pelo fracasso ou sucesso da inclusão educacional do educando surdo.

Para além de sua explicação, observa-se, no desenho, a invisibilidade da face dos alunos ouvintes, estes são os únicos indivíduos presentes em sala de aula que não possuem rosto, nariz, olhos, boca, etc. Tal representação pode ser explicada, ao mencionarmos que os alunos ouvintes estariam de frente para o professor e, assim, estaríamos impossibilitados de ver seus rostos.

Entretanto, é possível questionar, e a estrutura de seus cabelos? ou de seus corpos? Tendo como base tais inquietações, inferi que a educanda Tati ilustra os alunos ouvintes sendo de um único modo, ou seja, pauta os alunos ouvintes na normalidade, na média e na homogeneidade, assim como, pode estar representando-os como sem vínculos com os surdos, sem laços de identidade e afetividade.

Ao pensar na perspectiva da homogeneidade, a educanda Tati nega a diferença na própria diferença (FLEURI, 2003), na medida em que, não é porque são alunos ouvintes que não apresentem diferenças entre um e outro, pelo contrário, deve ser vislumbrado que são sujeitos plurais e que apresentam sua singularidade, individualidade e identidade a partir das relações que desenvolveram no decorrer de suas vidas.

O educando Mauro corrobora com o pensamento de Tati ao tratar que, em sua sala, a intérprete de Libras promove sua acessibilidade. O educando também exemplifica que na sala tem dois grupos: surdos e ouvintes, de acordo com o desenho a seguir:



Desenho 5 – Educando Mauro

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

No meu desenho a professora está de costa explicando, a intérprete ouve e faz a tradução para língua de sinais, estou aqui e o outro surdo do meu lado e nós ficamos vendo a intérprete e os ouvintes conversando e ouvindo a professora. [...] então, aqui na sala tem dois grupos de ouvintes e de surdos que vivem separados (MAURO).

Nas constatações feitas por Mauro, percebe-se que há divisão de grupos: o de ouvintes, falantes da LP, e os surdos, da Libras. Quando o professor está de costas para os alunos realizando a explicação, os alunos ouvintes por serem falantes de uma língua oral podem conversar livremente e ouvir a explicação dada, em contrapartida, o aluno surdo não, pois ele precisa manter o contato visual para apreender o ensinamento, já que sua língua é visuo-espacial.

Nesse sentido, percebe-se que os grupos se formam em sala de aula por serem falantes de línguas com modalidades distintas, partindo da ideia de que, se ficar em outro grupo, ele irá perder o contato visual com a intérprete e, portanto, a informação.

Para além de sua explicação, percebe-se no desenho de Mauro, que os alunos surdos apresentam uma relação horizontal com a intérprete educacional, ela está no centro no processo de informação e de conhecimento, juntamente com o aluno surdo, enquanto que a professora se encontra afastada do processo, já que está de costas para todos os alunos, ficando, assim, impossibilitada em ver as expressões faciais dos alunos de: dúvidas, entendimento, dificuldade e clareza com o que está trabalhando.

Tal responsabilidade é atribuída novamente ao profissional intérprete, partindo da premissa de que, por ele possuir domínio da língua de sinais deve responsabilizar-se pelo aprendizado do educando surdo.

Os educandos Mille, José, Úrsula, Tati e Mauro atribuíram ao intérprete educacional o **sinônimo de inclusão**, pois para eles o IE faz das mãos um instrumento de acessibilidade, de conhecimento e cidadania. Entretanto, observa-se nos desenhos dos educandos o contexto de sala de aula integrado em dois polos: pares ouvintes e pares surdos.

Assim, os desenhos indicam existir uma ruptura em sala de aula, demarcada por: quadrados, chaves e linha imaginária que separa alunos ouvintes e o professor de um lado, e alunos surdos e IE do outro.

Nos desenhos de Mille e de José os sujeitos são agrupados em quadrados: no quadrado dos falantes da LP estão os alunos ouvintes e o professor, e no quadrado dos usuários da Libras estão os alunos surdos e o intérprete educacional. Nota-se, também que, em cada quadrado, tem um grupo de alunos e um profissional responsável por eles.

O desenho de Úrsula demarca essa divisão pelas chaves, referindo-se que a chave dos surdos pertence ao intérprete educacional e a chave dos alunos ouvintes ao professor. Ilustra que cada chave tem sua particularidade e cada profissional, quem vir a participar dela, deverá ter símbolos, traços culturais e familiaridade com os sujeitos que a compõe.

Nos desenhos de Tati e Mauro os educandos não externalizam em um traço a divisão dos grupos, mas sim, na divisão de pares, isto é, os usuários da LP estão sempre do lado esquerdo, e os usuários da Libras estão do lado direito. Entende-se, dessa forma, existir uma divisão sem muros, sem linhas ou sem quadrados, ou seja, uma divisão imaginária.

Essa divisão entre grupos que não se comunicam no processo educacional se configura como obstáculo à inclusão escolar do aluno surdo, porque favorece aos pertencentes ao mesmo grupo, se manterem unidos pelas especificidades linguísticas, ou seja, os ouvintes com os ouvintes e os surdos com os surdos.

De acordo com os desenhos dos educandos surdos a presença do intérprete educacional não garante a participação efetiva do surdo nas relações com os ouvintes (professor e aluno), uma vez que, cada desenho marca a delimitação de grupos, isto é, pares linguísticos. Assim, fica evidente nos desenhos e nos dizeres dos educandos surdos que se busca conviver com o familiar a mim, ou seja, o outro que experienciou o mundo de maneira parecida com o meu eu.

De acordo com Moura e Cavalcante (2013, p. 88), no processo de inclusão escolar do aluno surdo ocorre uma invisibilidade do sujeito em sala, desse modo, ocorre um conflito nas relações interpessoais, acarretando alguns posicionamentos dos surdos, como: “ficam nervosos, saem dali ou procuram grupos onde possam conversar livremente em sua língua”.

Assim, destaco entre as falas dos educandos Mille, Úrsula, Tati, Mauro e José, que os sentidos e imagens atribuídas à atuação do intérprete educacional no ambiente inclusivo foram: (1) integração: cada um no seu quadrado; (2) atenção, negadas; (3) pares e suas particularidades; (4) ensino de lado; (5) grupos segregados.

Inferi, a partir desses dados, que a presença do intérprete educacional na sala de aula inclusiva é entendida pelos educandos como acessibilidade comunicacional, bem como, esse olhar permeia as suas concepções acerca da prática do IE e do professor, haja vista que referem as ações educativas deles e o sentido de: (1) o quadrado dos surdos e o dos ouvintes; (2) o professor dá mais atenção para os ouvintes, porque é a mesma língua; (3) A professora fala para os ouvintes e a intérprete fala para o surdo; (4) a professora de frente para os ouvintes e de lado para os surdos e para o intérprete de Libras; (5) grupo de surdos e grupo de ouvintes vivem separados em sala de aula.

Percebe-se que os educandos surdos assumem perspectivas semelhantes em relação à atuação do intérprete educacional no contexto na sala de aula inclusiva. Representam o intérprete como pertencente ao grupo do surdo, por usarem a mesma língua, assim, torna-se responsável pela aprendizagem do educando surdo, enquanto que, o professor é representado somente como aquele que ensina os ouvintes, tendo em vista que ambos utilizam o mesmo código linguístico.

Desse modo, foram ilustrados tais discursos materializados nas ações segregadoras no espaço educativo inclusivo, como: cada um no seu quadrado, ele dá mais atenção ao ouvinte porque usam a mesma língua, aqui é o grupo dos surdos e do outro lado, dos ouvintes.

O intérprete educacional, então, desempenha função significativa na acessibilidade comunicacional e nas relações pessoais entre surdo e ouvinte. Dessa maneira, os surdos partilham representações sobre a sua atuação técnica linguística, o seu ato educativo afetivo e a mediação de conhecimento e das relações existentes no ambiente educacional. Tais representações imbricadas na reciprocidade, no respeito e dialogicidade. Assim, o intérprete educacional estabelece uma relação de confiança e demonstra que está usando o poder da palavra com responsabilidade.

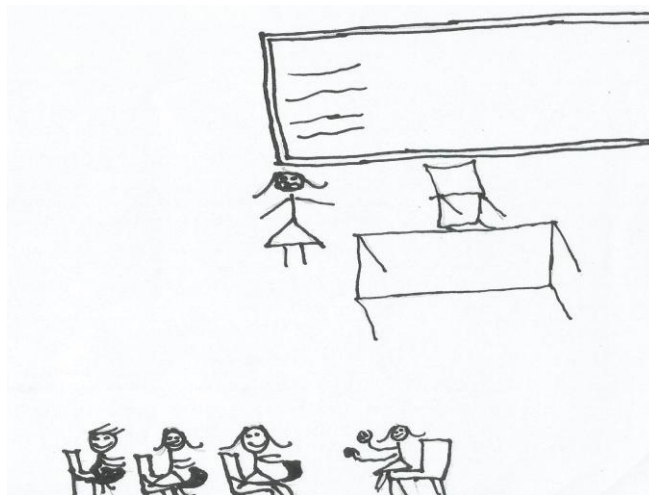
Com base nessas constatações, reafirmo que o papel do intérprete educacional, além de interpretar, é ressignificar representações marginalizadas, ouvintistas e preconceituosas acerca da pessoa surda, promovendo, assim, a igualdade de relações, e a possibilidade de, no diálogo, surdos e ouvintes expressarem suas leituras de mundo e experiências de vida.

Entretanto, constatou-se nessa pesquisa a delimitação de sujeitos (surdos e intérpretes) e (professor e alunos ouvintes), tanto no ato de interpretar, de ensinar e de promover inclusão.

b) Prática educativa com o surdo na sala de aula inclusiva

Ao serem indagados sobre as imagens e sentidos da prática do intérprete educacional no contexto inclusivo, Lucas e Luiza descrevem a importância da presença contínua do IE, não somente, para interpretar, como também, para explicar o assunto e mediar suas relações com os professores.

O educando Lucas elaborou a imagem abaixo e afirmou que *“os surdos têm que estar sempre juntos, nas mesmas cadeiras, para que o intérprete ouça o professor e explique em Libras para gente”*.



Desenho 6 – Educando Lucas

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

Eu vou explicar, nessa sala tem a mesa, o quadro. O professor escreve e fica falando oralmente os alunos ouvintes. Nós somos três surdos, sempre em grupo com a intérprete... ela fica de frente pra gente, primeiro escuta a

fala do professor e depois faz a tradução... por exemplo os surdos não podem ficar separados, se não pra onde é que ela vai sinalizar? Por isso, surdos têm que estar sempre juntos com a intérprete (LUCAS).

Em face dessa assertiva, ressalta-se que o educando Lucas ilustra o contato com a intérprete através do ato interpretativo, isto é, os surdos só ficam próximos a ela, para receberem informação do conteúdo ensinado pelo professor, na medida em que, se estiverem separados dificultarão a interpretação da IE.

Em alguns estudos, Albres (2006) ilustra o local em que os sujeitos costumam ficar, haja vista que é de extrema importância que os surdos sentem próximos para visualizarem a interpretação. O intérprete educacional deve estar na frente do surdo e próximo do professor, para ouvir a informação e repassa-la em Libras, conforme ilustrado pelo educando Lucas.

Para além de sua explicação, observo no desenho que a intérprete educacional está de frente para os surdos, como descrito pelo educando, e pelos estudos de Albres (2006), entretanto, encontra-se afastada do professor, o que pode implicar em algumas dificuldades de compreender a palavra falada.

A necessidade de os educandos surdos sentarem próximos para que o intérprete educacional se posicione de frente para eles, para que visualizem a interpretação, favorece a divisão dos grupos, porque os alunos surdos e ouvintes não ficam próximos no espaço escolar.

Somando-se a isso, não se pode esquecer que o processo inclusivo é favorecer as relações entre sujeitos diferentes e não as obrigas. Assim, limitar este processo, exclusivamente, por comunidades formadas a partir das suas familiaridades, é negar a individualidade e o direito de escolha de cada sujeito.

Nota-se, no desenho do Lucas, que a intérprete é materializada tendo mãos grandes e a professora lábios grandes, RS que ancora a figura da intérprete educacional na Libras e a professora à língua portuguesa. Vale pontuar a ausência dos demais alunos no espaço de sala de aula, o que indica que a prática educativa com o aluno surdo é realizada somente, com três sujeitos: o surdo, IE e o professor.

O intérprete, então, é reconhecido como uma pessoa essencial no processo de ensino-aprendizagem, porque media a relação professor-aluno surdo e facilita a compreensão entre duas línguas distintas. O intérprete educacional,

Deve promover a autonomia do aluno surdo, como também tem o papel de orientar e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes e de

utilizar a comunicação multimodal, ou seja, usar diversos canais de comunicação para garantir a compreensão de significados. Por último, ele também deve promover a tutoria, orientando o surdo na organização de suas atividades acadêmicas (GUARINELLO et al. 2008, p.17).

Corroborando com esse pensamento, a educanda Luiza afirma que o intérprete educacional deve trabalhar em parceria direta com o professor, orientando-o para melhorar a inclusão do aluno surdo, conforme o desenho a seguir:



Desenho 7- Educanda Luiza

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

É muito importante o professor estar junto com o intérprete para melhorar o processo de inclusão do aluno surdo [...]o professor fala e o intérprete traduz tudo para Libras [...] o intérprete orienta o professor como deve ensinar o surdo (LUIZA).

Para a educanda Luiza, o intérprete educacional não se restringe sua atuação de interpretante, mas é, também, orientador em prol da inclusão do surdo, trabalha em conjunto com o professor para ressignificar seu fazer educativo.

De acordo com as pesquisas de Tuxi (2009) e Xavier (2012), o intérprete educacional e professores trabalhavam no regime de co-docência, como alternativa para facilitar a compreensão dos conteúdos aos alunos surdos. Pensamento este vislumbrado por Luiza, ao expressar a importância da parceria dos profissionais para o processo de inclusão.

A educanda Luiza infere ao profissional intérprete a função de orientar o professor acerca da pessoa surda. Tendo como base essa fala, entende-se que o IE, além de mediador, ele é agente transformador de ressignificações sociais

estigmatizadas sobre o surdo, pois ele é conhecedor da língua de sinais e das identidades surdas.

Partindo desse preceito, o intérprete é capaz de, junto com o professor, propor um fazer educativo inclusivo, atrelado ao diálogo, a valorização e ao respeito dos traços culturais surdos. Para Freire (1995), esse fazer pedagógico inclusivo é viável pela:

Priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (FREIRE, 1995, p. 82).

O fazer pedagógico inclusivo é o que proporciona o desenvolvimento de todos os sujeitos, partindo da concepção que cada um aprende de modo e tempo diferentes, devendo ser respeitadas as identidades dos mesmos. Para Fernandes (2003a), “apenas garantir a presença do intérprete em sala de aula não é o suficiente para suprir as passagens do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais” (2003 a, p. 86).

Além da presença do intérprete para mediar conhecimentos é necessária uma flexibilização nos procedimentos dos conteúdos que serão ensinados pelo professor, para favorecer a compreensão tanto dos ouvintes como dos surdos.

Observa-se no desenho de Luiza a união das surdas atrelada aos seus pares linguísticos e identitários. Portanto, a educanda ilustra que no grupo de surdos, e fora dele, estão a intérprete educacional e o professor, dialogando entre si para ensinar os sujeitos pertencentes a este grupo.

Vale pontuar, também, que Luiza representa o IE associado a Libras e o professor ao ensino, na medida em que ilustra o intérprete conhecedor da língua de sinais e o professor conhecedor do conteúdo. Representação que relaciona o ser professor ao ato de ensinar e o IE ao ato de interpretar. Nota-se que entre esses dois sujeitos estão as pessoas surdas. Assim, os profissionais devem dialogar entre si para prover a melhor maneira de ensinar e incluir as educandas surdas na Instituição de Ensino Superior. A educanda Luiza corrobora com Lucas na imagem e sentido da prática do intérprete educacional, ao ilustrar esse profissional como o “mediador do mediador” (MARTINS, 2004, p. 37) para os alunos surdos.

O IE, ao interpretar e orientar o professor acerca da Libras e da pessoa surda, apontam para a existência do processo de inclusão no espaço educativo. A educanda Gabi, por sua vez, sintetiza o processo de inclusão educacional na participação do intérprete e do surdo. Em sua representação descreve que “*eu só consigo estudar aqui porque existem nós três... eu ,a Libras usada pelo intérprete e o professor*” (GABI), conforme ilustrado em seu desenho:



Desenho 8 – Educanda Gabi

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

A educanda Gabi também se refere aos três sujeitos: ela-aluna surda, o professor e o intérprete representado pela libras. Destaca, ainda, em seu discurso, que em “*alguns momentos eu não entendo o que o professor fala... aí a intérprete me explica*”.

Nesse sentido, cada personagem teria sua função no processo de ensino – aprendizagem, cabe ao intérprete explicar por meio da libras o que o aluno não entendeu em relação à fala do professor. Teria função também pedagógica, tal qual o professor, de explicar o conteúdo escolar. Segundo Quadros (2004, p.60):

[...] Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos

conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído.

Essa sobrecarga destinada ao intérprete educacional descaracteriza sua função e a sua responsabilidade de intermediar relações (pessoais e de conhecimento) entre os professores, educandos ouvintes e surdos. Portanto, faz-se necessário deixar mais claro o que compete a cada sujeito no processo de inclusão educacional dos surdos.

Para Gabi o intérprete atuaria em alguns momentos como educador, pois explicaria o sentido dos conceitos descritos anteriormente pelo professor.

Tuxi (2009) ilustra em sua pesquisa o papel do intérprete sendo co-construtor de conhecimento para o aluno surdo, em alguns momentos o intérprete educacional deixa, temporariamente, de interpretar a aula e inicia a explicação direcionada, exclusivamente, para o aluno surdo. Dados esses descritos também na imagem e sentido da educanda Gabi.

Observa-se, no desenho, que os três sujeitos (Gabi, IE e o professor) são feitos da mesma estrutura, não havendo nem um detalhe físico diferente neles. Entretanto, foram identificados pela sua relação sociocultural e identitária, ou seja, o professor é demarcado pelo conteúdo, o intérprete por conhecer a Libras, associando a ele a mediação do conhecimento pela língua de sinais, e a aluna pela letra do seu nome, como um ser que irá constituir seu conhecimento pelas relações com os sujeitos.

Outro ponto relevante em seu desenho reporta ao acesso do educando surdo no ensino superior, em que demarca a presença de três personagens: o surdo, o intérprete e o professor. Com a ausência de um deles o surdo não adentraria à universidade, pois *“separados não entendo, juntos eu entendo”* (GABI). Desse modo, a entrevistada descreve a importância dos sujeitos trabalharem em colaboração para promover a inclusão. Todavia limita essa ação ao mencionar que *“o surdo e intérprete fazem inclusão... porque tudo é ensinado em Libras”* (GABI).

A educanda Gabi ressalta, então, que quem de fato promove a inclusão é o intérprete, porque é o que utiliza a libras e permite o aprendizado da pessoa surda, apesar de sabermos que a inclusão de surdos “não é assegurada apenas com a

presença do intérprete, embora reconhecemos a importância desse profissional para a inclusão social dessas pessoas” (DORZIAT et al. 2011, p. 60).

Gabi vislumbra a inclusão pela língua de sinais, isto é, se o sujeito sabe Libras ele faz a inclusão, bem como destaca a necessidade de trabalharem em colaboração para favorecerem a sua inclusão educacional.

A educanda Paty também partilha suas representações com Lucas, Luiza e Gabi, ao mencionar o intérprete como sinônimo de inclusão, na medida em que ele é entendido como recurso humano de acessibilidade, pelo fato de usar a libras. Na sua ausência, o surdo não compartilha totalmente a experiência de um ambiente inclusivo, haja vista que esbarra nas barreiras comunicacionais.

A entrevistada Paty descreve sua participação no contexto do ensino superior pela presença do intérprete: *“com intérprete tenho acesso e sem ele não tenho”*. Assim:

Faltou o intérprete na sala... aí eu fui no setor de inclusão e falei: vamos é urgente, já vai começar a aula, preciso que o intérprete venha comigo... aí o intérprete vai e diz: “- daqui a 10 minutinhos estou indo lá.”... aí tá bom, eu fui e sentei com minhas duas amigas, que são surdas, nós somos três surdas em sala de aula. A professora novamente fala vocês já chamaram o intérprete? Eu digo: sim! Então tá, ela pergunta eu posso iniciar? A gente diz: pode iniciar sim, aí nos ficamos esperando esse intérprete. A colega começa a explicar o trabalho dela e a gente fica sem entender nada, ficamos só visualizando as imagens dos slides, mas a gente não consegue entender o significado porque o intérprete não está lá (PATY).

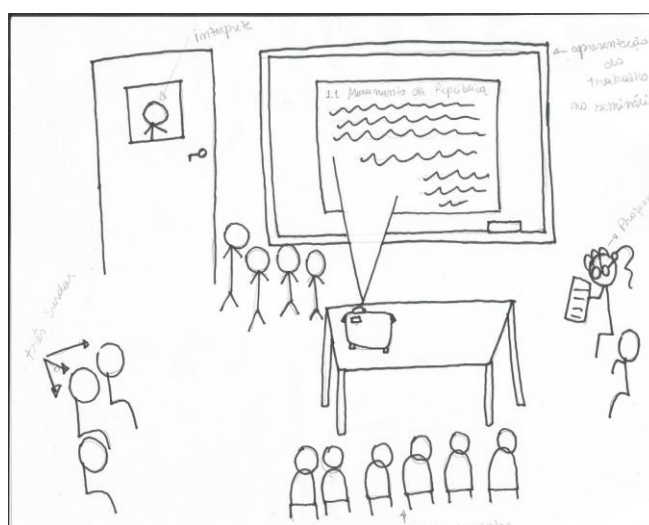
O intérprete educacional ao chegar atrasado para exercer sua função acaba excluindo a participação do educando surdo na dinâmica da aula, assim como, o impossibilita de dialogar e aprender com o outro. De acordo com Carvalho (2004, P.70), os excluídos “são aqueles que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos”.

Percebe-se na fala de Paty, no primeiro momento, a preocupação da professora em possibilitar as surdas terem acesso à informação, tanto que instrui Paty à solicitar o intérprete no setor de inclusão. Todavia, ao perceber que o intérprete educacional não compareceu, a mesma deveria não iniciar a aula, para oportunizar às alunas surdas o acesso à informação. Para Carvalho (2011),

[...] inúmeros e complexos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e

permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular. Estou me referindo à sua presença integrada com os demais colegas, participando e vivendo a experiência de pertencer (CARVALHO, 2011, p.103).

Assim, se não estiver o intérprete, o aluno surdo não terá acesso ao que está sendo ensinado e não poderá construir seu conhecimento, conforme explicado no desenho de Paty:



Desenho 9 – Educanda Paty

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

Bom eu fiz esse desenho, eu vou explicar um pouquinho. O intérprete não chegou na hora, o professor me mandou ir ao setor de inclusão chamar outro (intérprete), assim eu fiz [...] a professora começou as apresentações e nada do intérprete [...] aí o intérprete apareceu na janela da porta, só que eu já tinha perdido informação do trabalho do 1º grupo [...] eu fiquei tão chateada que eu nem queria mais ver apresentação nenhuma, ele (intérprete) precisa chegar no horário, porque essa informação já foi passada e às vezes na prova a professora faz as perguntas em relação ao que foi ministrado por cada equipe. Eu tive perda de informação [...] aí na prova eu não vou conseguir fazer esse resumo, não vai ficar claro para mim e isso vai ficar na minha nota. O intérprete precisa chegar no horário, porque sem ele não tenho acesso às informações (PATY).

Ao explicar o significado do seu desenho, a entrevistada Paty descreve que a falta do intérprete educacional compromete o seu processo de construção do conhecimento, haja vista que esse processo ocorre através das informações mediadas pela língua de sinais. Este problema faz com que “os surdos não participem de vários tipos de atividades, não consigam avançar em termos

educacionais, fiquem desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc.” (QUADROS, 2004, p. 60).

Percebe-se, ainda, no desenho, a ilustração das três surdas com a cabeça baixa, já que não compreendiam o que estava sendo ensinado, mesmo visualizando as imagens da apresentação. A ausência do intérprete causou a perda nas relações, nas informações e na aprendizagem. Nesse sentido, Paty ancora a prática do intérprete sendo uma ponte para chegar ao ato de conhecer no espaço educacional.

Assim, os sentidos e imagens atribuídos à atuação do intérprete pelos educandos Lucas, Luiza, Gabi e Paty são: profissional, educador e mediador. Destacam: (1) a união dos surdos com a intérprete; (2) A relação educacional entre as surdas e a sua intérprete; (3) o surdo e o intérprete fazem a inclusão; (4) sem intérprete não há acesso ao processo de escolarização e ao conhecimento.

Inferi, a partir desses dados, que a presença do intérprete educacional é entendida pelos educandos como mediador de conhecimento, assim como, esse olhar permeia as suas noções acerca do IE e dele mesmo, pois se refere às ações educativas deles com o sentido de: (1) o surdo não pode ficar separado, senão para que lado a intérprete vai sinalizar?; (2) o intérprete precisa trabalhar juntos com os surdos para entendermos o que o professor falou; (3) só consigo estudar aqui porque tem intérprete e mais surdos. Separados deles não entendo, juntos sim; (4) O intérprete chegou atrasado eu fico sem acesso a informação.

Percebe-se que os educandos surdos representam o intérprete como responsável pela aprendizagem, pela acessibilidade e pelo sucesso da inclusão educacional do surdo. Portanto, nas representações sociais dos educandos surdos o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, ilustramos tais discursos ancorados no IE, sendo acesso do surdo ao conhecimento e ao mundo dos ouvintes e, materializados em: sem intérprete, sem acesso e o surdo longe do intérprete não entende o ouvinte.

c) Relações interpessoais entre o educando surdo e o intérprete educacional

O ato de interpretar torna possível a fala dos outros para os outros diferentes de mim, assim inclui o sujeito do discurso em uma teia afetiva e social, em que o

mesmo consegue se reconhecer ativo no processo dialógico e afetivo com o outro, isto é, interpretar, impregnar-se de ações e relações cognitivas e afetivas.

Lacerda (2000) descreve que será pela atuação do intérprete que o surdo será “falado” e “ouvirá” o outro, compreendendo seu papel e as relações existentes em sala de aula. Relações essas, profissionais e pessoais, que imbricam a atuação do intérprete frente ao processo de inclusão do educando surdo. Quais os limites dessas relações? Tal situação irá ser problematizada no decorrer desta análise.

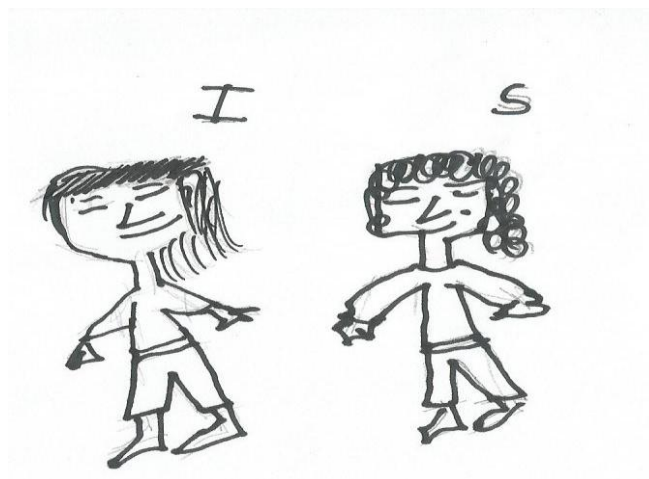
A entrevistada Laís afirmou sobre a intérprete educacional:

A intérprete é meu apoio para entender as coisas, por exemplo: o professor está falando, e às vezes só o professor usando o português eu não entendo, pois as palavras ficam soltas e não tem sentido, a intérprete usa Libras e eu entendo e, ela ainda me diz o conceito das coisas. Ela é minha amiga, conversamos e aprendemos juntas. Eu estudo de noite com ela e se tenho dúvida vou a tarde com ela no setor de inclusão (LAÍS).

Essa aproximação da intérprete educacional com a educanda surda é explicada pelo extenso contato que ambas têm. Laís representa o sentido da prática educativa da IE como apoio, torna-se assim, um apoio de acessibilidade, de adequações de materiais, de professor de reforço e, um apoio afetivo para se relacionar com o meio ouvinte presente na Instituição de Ensino Superior.

Desse modo, entende-se que “ao atuar constantemente em sala de aula, o intérprete cria vínculos afetivos muito fortes com os alunos surdos e a interpretação passa a envolver uma relação afetiva” (LIMA, 2011, p.167).

A educanda atribuiu, à prática do intérprete educacional, o sentido de **apoio** e **afetividade**, bem como, representou esse profissional no prisma de “ajudante da surda” e “amiga da surda”, conforme apresentamos no desenho a seguir:



Desenho 10 – Educanda Laís

Fonte: coleta de dados da pesquisa.

Bom meu desenho eu me desenhei com a intérprete, porque ela é meu apoio em sala de aula, com o que ela faz, ela usa libras aí eu entendo o que ela quer falar aí fica tudo claro eu consigo entender. Se for só oralização aí fica difícil, porque ficam palavras soltas.. eu tenho dificuldades, não entendo totalmente as palavras, eu preciso também que ela me explique os significados, a intérprete é minha amiga, é como se tivesse em sala de aula só nós duas, porque ela faz a língua de sinais aí eu entendo. Eu confio nela, porque sempre ela me ajuda, me entende e sabe Libras (LAÍS).

O desenho de Laís expressa uma relação afetiva entre os sujeitos envolvidos, isto porque vivenciam experiências solidárias, fraternas e cooperativas. De acordo com Moura e Cavalcante (2013),

É notável como as pessoas surdas constroem um laço muito forte de amizade com um determinado intérprete, a ponto de lhe confiar seus segredos mais profundos e interagir com ele em determinadas situações do cotidiano (MOURA; CAVALCANTE, 2013, p.85).

O laço afetivo é construído diariamente pelo contato entre a surda e a intérprete. Tal relação pode ser desenvolvida apenas com aquele profissional mais próximo do surdo, que respeite sua particularidade linguística e que queira compartilhar e experienciar o mundo através de uma relação horizontal com o outro.

Para além de sua explicação, observa-se no desenho que a intérprete é intitulada pela letra “I” de intérprete e Laís pela letra “S” de surda, há o sentido de felicidade, também dimensionado pelo encontro com o outro, conhecedor e usuário

da língua de sinais, por meio da expressão facial da intérprete e da surda: sorrisos, mãos, olhos, corpos completos e próximos entre si.

A educanda Laís representa a imagem da prática educativa da IE sendo afetiva, uma vez que a intérprete ajuda nas atividades, explica os conceitos das palavras e os sinais correspondentes. Em seu discurso, afirma que “é como se tivesse em sala de aula só nós duas”, marcando uma relação horizontal recíproca entre as mesmas.

Além disso, a intérprete educacional torna-se sua amiga, pela confiança que Laís atribui a sua prática educativa e na reciprocidade ao entendê-la como ser surdo que possui uma língua e que é através dela que suas relações de aprendizagem e afetividade devem estar pautadas.

Essa confiança deve ser conquistada pelo intérprete educacional ao educando surdo diariamente, nas atividades em sala, no setor de inclusão e nos momentos descontraídos entre surdos e intérpretes. Assim, é de extrema importância que o profissional conheça a pessoa surda, sua história e, principalmente, sua língua, para assim adquirir fluência na Libras e conhecimento acerca da Surdez.

De acordo com Moura e Cavalcante (2013, p. 85) “é recomendável que o intérprete conheça de forma profunda a pessoa surda, as práticas de sua cultura e da sua comunidade, suas crenças e valores.” Cria-se assim, um laço de confiança, respeito e afetividade entre o intérprete educacional e o educando surdo, este laço favorecerá o interpretar e a relação entre os sujeitos. De acordo com as autoras, a não participação do intérprete na comunidade surda prejudicará seu trabalho, pois:

Quando o intérprete não pertence a uma comunidade surda, seu trabalho apresentará dificuldades e, geralmente, estará predestinado ao fracasso, uma vez que sua fala não terá crédito, tendo em vista que ele poderá perder elementos importantes partilhados num contexto subjetivo e cultural. (MOURA; CAVALCANTE, 2013, p. 85)

Denota-se, com esse pensamento, que a função do intérprete educacional não é somente mediar conhecimentos através de um ato linguístico, mas também estabelecer relações socioculturais afetivas. Para isso, deverá estar em contato direto com o surdo e com sua comunidade, para compreender seus traços culturais e linguísticos, favorecendo, assim, uma interpretação reflexiva, libertadora e crítica.

O contato com a comunidade surda, no meu modo de ver, propiciará ao intérprete uma práxis educativa democrática e uma relação dialógica com os educandos surdos. Conforme destaca Skliar (2010),

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa compartilham e conhecem os usos e as normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 2010, p.100).

Assim, a comunidade surda é gerada a partir das familiaridades linguísticas e identitárias dos surdos com outros surdos, pois:

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo o uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação com o surdo, reconhecer-se como diferente [...] A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 2010, p. 100).

A comunidade surda torna-se um movimento de resistência do direito de ser surdo e da valorização do pertencimento linguístico minoritário. Nesse sentido, a participação do profissional IE na comunidade exerce uma ferramenta de poder na construção das representações sociais da sociedade acerca do surdo, bem como, em sua concepção dele mesmo.

Assim, a relação solidária, amorosa e recíproca da educanda Laís com a intérprete educacional demonstra a confiança, a dialogicidade e o respeito que ambas possuem uma com a outra, em que compartilham experiências com o mundo através do diálogo em Libras e constituem e reconstituem suas identidades pela relação *eu- tu*, partilham a esperança no ser humano e no mundo. Freire (2005) trabalha com uma visão do diálogo entre as diferenças, o caminho da interculturalidade é a relação dialógica.

Somando-se a isso, o diálogo é uma relação horizontal de A (Laís) com B (intérprete educacional), que “nutre-se do amor, da humildade, da esperança e da fé

um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos” (FREIRE, 1994, p. 107).

Para Mounier (1964) “a verdade de cada um existe quando em união com todos os outros” (p.99) e a comunicação, o existir para o outro, que se identifica com o amor, constitui o ser humano, já que “ser é amar” (p.104). Dessa forma, o amor faz parte da compreensão da pessoa humana, contrapondo-se ao individualismo, ouvintismo e eurocentrismo, em que o ser humano isola-se, cerca-se de tabus e preconceitos, é massificado e determinado.

Freire (1980) já descrevia que o diálogo é o encontro amoroso dos homens, assim, a amizade descrita por Laís com a intérprete educacional é o encontro dos sujeitos para serem mais, não pode fazer-se na desesperança, isto é, participar do diálogo significa ter “voz”, não ser silenciado nem sofrer eticamente pela não inclusão social, identitária e linguística. Nesse sentido,

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (FREIRE, 1993, 118).

Ao me relacionar com outro diferente de mim, eu reconstituo o *meu eu* e o outro o *seu*. Quando o eu (surdo) se relaciona com o outro (ouvinte) possibilita um movimento plural, dialético e criativo na reconstrução de identidades, em que ambos aprendem no contato um com o outro, possibilitando-lhes discutir sobre sua problemática existencial, social e linguística, em diálogo constante.

Infelizmente, o encontro dialógico delimita-se na figura de dois sujeitos: o surdo (Laís) e o intérprete (IE). O ideal seria que esse encontro se estendesse aos demais sujeitos que compõem o espaço educativo superior, para que, assim, favorecesse as dimensões existencial, ético - político e inclusiva do ser humano, e a partir do diálogo, o encontro de sujeitos serviria para ressignificar representações marginalizadas, preconceituosas e opressoras acerca da pessoa surda.

Mediante a análise das categorias temáticas apresentadas, identifiquei as representações sociais dos educandos surdos identificados no cotidiano educacional e os seus processos de *ancoragens* e *objetivações*, processos estes que foram *extraídos* e *sintetizados* no quadro 10, a seguir:

Quadro 10. Ankoragens e objetivações sobre o intérprete educacional

FAMILIARIZAÇÃO DA PESSOA SURDA COM O/A INTÉRPRETE NA INCLUSÃO EDUCACIONAL	ANCORAGENS	OBJETIVAÇÕES
O/a intérprete educacional na sala de aula inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Integração: cada um no seu quadrado; • Pares e suas particularidades; • Ensino de lado; • Grupos segregados; • Atenção negada. 	<ul style="list-style-type: none"> • O quadrado dos surdos e dos ouvintes; • O professor fala para o ouvinte e o intérprete para o surdo; • A professora de frente para os ouvintes e de lado para os surdos e para o intérprete; • Os grupos de surdos e dos ouvintes vivem separados em sala de aula; • O professor dá mais atenção para os ouvintes, porque é a mesma língua.
A prática do/a Intérprete na sala de aula inclusiva: profissional, educador/a e mediador/a.	<ul style="list-style-type: none"> • União dos surdos com o intérprete; • Sem intérprete sem acesso; • O surdo e o intérprete fazem a inclusão; • Relação entre as Surdas e a sua intérprete 	<ul style="list-style-type: none"> • Os surdos não podem ficar separados, senão para que lado o intérprete vai sinalizar?; • O intérprete chegou atrasado eu fico sem acesso a informação; • Só consigo estudar aqui, porque tem intérprete e mais surdos. Separados deles não entendo, mas juntos sim; • A intérprete precisa trabalhar juntos com as surdas, para entendermos o que o professor falou;
Relações interpessoais entre o/a educando/a surdo/ e o/a intérprete educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio afetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • A intérprete é minha amiga ela me ajuda com as tarefas. Ela é meu apoio em sala de aula; • A intérprete me faz entender o assunto; • Ela é minha amiga por usa Libras. Ela me entende.
Inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Presença do intérprete 	<ul style="list-style-type: none"> • O intérprete e o surdo fazem a inclusão; • É inclusão porque o intérprete estar aqui. Se ele não estiver não tenho acesso; • Acesso a informação dos ouvintes (professor)

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das categorias temáticas desta dissertação.

Inferi que as representações sociais dos educandos surdos sobre o profissional intérprete educacional apontam que sua prática vai para além de um ato técnico, haja vista que sua atuação é impregnada de sentidos afetivos, colaborativos e socioculturais. A esse profissional é ancorado, em seu fazer educativo, as seguintes representações: importante, necessário e o que possibilita o acesso ao

conhecimento escolar e amigo. Entende-se que a presença do intérprete é de extrema importância frente ao processo de inclusão do aluno surdo, apesar de não ser o único elemento a considerar.

Para Beyer (2013, p.62), um espaço educativo “implica a ação de sujeitos que se encontrem conectados, os quais não podem prescindir para que esse espaço inclusivo se torne possível”. Significa dizer que essa responsabilidade engloba todos os sujeitos que compõe o espaço, neste caso, todos os educandos (surdos e ouvintes), professores, intérprete educacional, técnicos, familiares e todos que compõe direta ou indiretamente o local.

Todavia, as representações sociais dos educandos surdos sobre o intérprete educacional o coloca como o único sujeito capaz de promover a inclusão educativa, linguística, afetiva e sociocultural do surdo, haja vista que ancoram sua atuação na acessibilidade e a objetivam ao dizer: “sem intérprete sem acesso”; “não entendo nada sem o intérprete” e “ele explica a fala do professor”.

Dessa forma, os surdos ancoram o imaginário do processo de inclusão única e exclusivamente à acessibilidade comunicacional, mesmo que esta seja fragmentada. Consideram que estão incluídos no espaço educacional pela presença do intérprete em sala. Entretanto, é pertinente pontuar que o processo de inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, como também, atitudinais, arquitetônicas, etc. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na heterogeneidade na classe escolar.

É resignificar representações sociais marginalizadas, estigmatizadas e preconceituosas acerca do outro/surdo. É conviver com o outro, diferente de mim, ou seja, ter uma prática educativa de convivência para além da diversidade, para as diferenças socioculturais e individuais.

Esse conversar com o outro, escutando o “dizer da palavra” do outro, constitui-se numa prática ética e democrática. “Dizer a palavra” que se configura no estabelecimento de uma relação de diálogo e de comunicação com o outro. Ao dizerem a palavra, homens e mulheres expressam em suas falas as suas representações, seus desejos e angústias, a sua concepção e posição de mundo.
(OLIVEIRA, 2004, p.165)

8. SINALIZAÇÃO FINAL

É possível afirmar que o estudo realizado correspondeu ao objetivo central da pesquisa, que foi analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Tais representações sociais partilhadas pelos educandos surdos sobre o intérprete educacional interferem direta e indiretamente no seu processo de aprendizagem e na inclusão educacional. Assim, a pesquisa evidenciou que o ato de interpretar dividiu-se em dois eixos: ato de interpretar técnico e o ato de interpretar pedagógico.

O ato de interpretar pedagógico ganhou mais destaque nas representações sociais dos educandos surdos, haja vista que os mesmos representam o IE sendo um recurso humano de acessibilidade e a materialização da inclusão educacional.

Nesse sentido, verificou-se que as especificidades profissionais da prática do intérprete, no processo de inclusão educacional do surdo universitário, tiveram como base a ação de interpretar, ensinar e orientar o educando surdo. Este profissional foi representado sendo o único sujeito responsável por todos os fatores que implicam a inclusão educacional do educando surdo.

Identificou-se que as Representações Sociais sobre os Intérpretes educacionais, pelos educandos surdos, interferem diretamente no seu processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, a aprendizagem só é efetiva e satisfatória para o educando surdo quando o IE se faz presente e atua diretamente no seu ensino. Segundo os dez sujeitos desta investigação, quando o intérprete educacional está em sala de aula o surdo tem acesso às informações e, assim, aprende.

Desse modo, é válido pontuar que a atribuição representada ao intérprete educacional vai além de sua função de interpretar. A representação demarca ao intérprete educacional toda a responsabilidade com o sujeito surdo no âmbito educativo e retira a responsabilidade do professor, dos familiares e da Instituição de Ensino Superior com o processo de inclusão do educando surdo.

Outro objetivo proposto no estudo foi de investigar as imagens e os sentidos dos educandos surdos atribuídos à prática do intérprete educacional. Assim, encontraram-se representações sociais pautadas na panaceia, salvação e efetivação da inclusão como responsabilidade, dever e ação do intérprete educacional, isto é, as representações partilhadas pelos surdos ilustram que a presença do IE garante verdadeiramente sua inclusão.

Vale pontuar que a exemplificação de tais imagens e sentidos de educandos surdos atribuídos à prática do intérprete educacional foi relevante para o meio acadêmico, em virtude da carência de dissertações e teses que trouxessem para a discussão tais representações. A segunda seção deste estudo ratifica tal afirmação ao evidenciar que apenas treze trabalhos tratam sobre a temática, sendo 17%, Teses, e 83%, Dissertações.

Somando-se a isso, apenas duas autoras, Morais (2012) e Nantes (2012) trazem na pesquisa o olhar do educando surdo sobre o intérprete de língua de sinais, entretanto, nenhuma das autoras utiliza como aporte teórico a Representação Social. Outro ponto que foi destacado refere-se à região que foram produzidos os estudos, sendo: 33% Região Sul, 17% Nordeste, 17% Centro-oeste e 33% Sudeste. Com isso, ficou evidente que nenhum trabalho foi realizado na Região Norte. Dessa forma, este estudo apresentou caráter inovador, pois foi a primeira pesquisa a problematizar as representações sociais partilhadas pelos educandos surdos sobre a prática do IE da região norte, em específico, no Estado do Pará.

É importante destacar, também, que ao utilizar como aporte teórico o campo das Representações Sociais, possibilitou entender as ancoragens obtidas e partilhadas pelos educandos surdos sobre o intérprete educacional e como elas se materializam em ações, discursos e imagens que revelam este profissional sendo a panaceia da inclusão educacional do surdo.

Foi descrito pelos sujeitos surdos desta investigação que a atuação do intérprete educacional vai além de linguística, pois envolve questões culturais e sociais, haja vista que este profissional media relações pessoais e de conhecimento.

A atuação deste requer atenção, diálogo, reciprocidade e contato com a comunidade surda, além do domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Constatou-se, na quarta seção, que a presença de alunos deficientes nas Instituições de Ensino Superior brasileira aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013, eram quase 30 mil alunos, enquanto que, em 2010, eram pouco mais de 19 mil. Vale lembrar que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação.

Corroborando com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estudo descreveu que o *lócus* de investigação correspondeu a uma Instituição de Ensino Superior privada, que contem, entre seus graduandos, 22 educandos surdos, sendo 10 pertencentes ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, representando a maioria dos surdos nesse curso na Instituição, nos anos de 2013 a 2014.

Com esses dados, elaborou-se a quinta seção desta pesquisa para descrever a atuação do profissional intérprete educacional no nível superior, perpassando: o currículo e relações interpessoais, com o objetivo de problematizar as atuações destinadas; e as representações e os imaginários acerca deste profissional.

Constatou-se que o intérprete é um profissional que media relações profissionais e pessoais, que transita entre línguas e culturas. A sua atuação é percebida, pelos sujeitos dessa pesquisa, como sendo a responsabilidade de ensina-los, isto é, as representações sociais dos entrevistados marcam a prática educativa do intérprete educacional sendo destinada aos educandos surdos e a do professor aos alunos ouvintes. Desse modo o IE ensina, interpretar e orienta o surdo universitário.

Em relação ao currículo, percebeu-se, que a Instituição de Ensino pesquisada, apresenta um currículo monolíngue, que não possibilita flexibilizações nas atividades propostas aos educandos surdos e adaptações como: legenda nos vídeos exibidos pelos professores, materiais impressos com imagens, recursos visuais, etc.

A conclusão é que não basta ter intérpretes em IES que mantém o currículo tradicional, conteudista, de memorização de informações, que não se importa com a aprendizagem do educando surdo. A representação social da Instituição como

currículo acessível é materializada pela presença do intérprete educacional, ou seja, cabe a este profissional favorecer e efetivar a inclusão do educando surdo.

Todavia, afirmou-se na pesquisa que pensar em um currículo bilíngue, acessível e inclusivo é pensar em conviver com as diferenças e aprender com elas, é possibilitar dialogar com os outros diferentes de mim e propiciar a inserção das múltiplas identidades surdas no centro do debate educacional.

Vale pontuar que a pesquisa descreveu a comunicação existente entre os sujeitos que compõem o espaço de sala de aula (Educando surdo, alunos ouvintes, professor e o intérprete educacional), descrita e nomeada como: **retângulação em sala de aula**.

No âmbito da sala de aula, compreende-se a inclusão educacional do educando surdo a partir de uma retângulação. Tal figura foi exemplificada sendo uma relação interpessoal entre os sujeitos, assim como, de informação do conteúdo que estaria sendo ministrado. Com isso, a imagem revelou a incompletude do retângulo/relações, haja vista que nem sempre essas relações foram horizontais, dialógicas e bilíngues, como também, às vezes, nem toda informação/contéudo foi repassada completamente.

Destacou-se também, que no retângulo estaria a circulação do conhecimento, como uma teia de relações propostas e idealizadas, em que sujeitos dialógicos se relacionam e constroem conhecimento e saberes. Somando-se a isso, a imagem demonstra que toda relação sofre influências do meio social, educacional e cultural. É desse modo que há uma possibilidade da retângulação ficar completa, quando os sujeitos nela presentes desenvolverem uma relação dialógica, horizontal, respeitosa, afetiva e bilíngue.

Esse pensamento foi debatido no ato de interpretar, em que se demarcou dois eixos: o ato de interpretar pedagógico e o ato de interpretar técnico. Percebeu-se que a linha da retângulação entre o educando surdo e o IE estaria incompleta quando a interpretação fosse um ato técnico, em que o intérprete educacional fosse visto e representado como uma máquina de acessibilidade, e a relação fosse pautada no monologismo e na verticalização Eu-Isso, em que o Eu (surdo) demonstrasse desinteresse/desrespeito com o Isso (intérprete educacional)

Em contrapartida, a linha poderia ser completa quando a interpretação fosse um ato pedagógico, em que o intérprete educacional fosse visto e representado como um recurso humano de acessibilidade, e a relação fosse pautada no

dialogismo e na relação horizontal Eu-Tu, em que o Eu (surdo) demonstrasse uma reciprocidade como o TU (intérprete educacional).

O embate teórico apresentado e defendido da primeira até a quinta seção desta pesquisa serviu de base para problematizar as representações partilhadas dos educandos surdos sobre a prática do intérprete educacional e como elas interferem na aprendizagem e na inclusão educacional desses sujeitos.

Assim, na sexta seção iniciou-se a discussão dos dados da pesquisa que problematizou a compreensão dos educandos surdos acerca do intérprete educacional e as suas práticas desempenhadas com o mesmo, a partir das seguintes categorias temáticas: (1) Dados de formação; (2) Saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva; (3) Representações Sociais: o intérprete educacional sinônimo de inclusão.

Na primeira categoria analisou-se o quantitativo dos sujeitos desta investigação por semestre, que são: 50% deles pertencentes ao 5º semestre, 20% ao 3º semestre e 30% ao 1º semestre. Vale frisar que 90% dos entrevistados são fluentes em Língua de Sinais. Apresentou-se como subcategoria a escolha do curso, assim, os entrevistados descreveram que optaram pelo curso de pedagogia para ensinar alunos surdos, haja vista que apresentaram o desejo em ser professor para atuar na educação de surdos, única e exclusivamente para ajudar os alunos surdos.

Esse desejo partilhado ancorou-se nas experiências negativas vivenciadas pelos entrevistados, como: o não uso da Língua de Sinais no ensino, o desrespeito com os alunos surdos e a não compreensão das disciplinas ministradas pelo professor. Esse desejo tem como intuito possibilitar uma educação bilíngue, inclusiva e de qualidade aos futuros educandos surdos.

Na segunda categoria de análise, trabalhou-se com os saberes dos educandos surdos acerca do espaço e da prática educacional inclusiva. Nesse sentido, problematizaram-se as representações sociais partilhadas dos entrevistados no que tange as barreiras **comunicacionais** e de **aprendizagem**.

As barreiras comunicacionais foi uma representação bastante problematizada, haja vista que segundo os entrevistados Mille, Úrsula, Gabi, Tati, Luiza e Mauro essas barreiras impossibilitam o surdo de ter informação, acesso e autonomia no espaço educativo. Assim, entendeu-se que barreiras comunicacionais foram um entrave para a inclusão educacional dos entrevistados, pois a maioria dos sujeitos que compõem o espaço educativo não são bilíngues.

Devido ao fato de os sujeitos que compõem o espaço educativo desta investigação não saberem Libras, recaiu sobre o intérprete educacional a responsabilidade da mediação entre os sujeitos. Todavia, não se pode entender que somente a presença do intérprete educacional no Ensino Superior torne o ambiente bilíngue e inclusivo, uma vez que para haver inclusão, faz-se necessário a participação efetiva de todos os sujeitos, para que o ambiente seja bilíngue, dialógico e inclusivo.

Outra barreira representada foi a de aprendizagem. De acordo como os entrevistados José, Paty, Laís e Lucas o conteúdo ministrado apresenta certa dificuldade para os alunos surdos, em virtude de o professor desempenhar uma prática pedagógica sem flexibilizações, ou seja, filmes sem legendas, ausência de imagens nos textos, etc.

Percebeu-se no decorrer da pesquisa que o professor não flexibiliza os materiais, não utiliza metodologias que favoreçam a compreensão e aprendizagem do educando surdo, bem como sua prática pedagógica permaneceu a mesma, como se não houvesse aluno surdo em sala de aula. Na investigação constatou-se uma [in] visibilidade do aluno surdo pelo prisma do professor, principalmente, porque ele foi representado como sendo responsabilidade de outro profissional, o intérprete educacional.

Tendo como base tais representações, ilustrou-se na terceira categoria de análise que a responsabilidade de ensinar o educando surdo foi representada por dois sujeitos: o professor e o intérprete educacional. Para as entrevistadas Tati e Luiza, foi considerado que o ato de ensinar é responsabilidade do professor, pelo fato de ter domínio sobre o conteúdo. Assim o intérprete educacional iria interpretar para a Libras o que foi dito/ensinado pelo professor em língua portuguesa.

Em contrapartida a esta representação social, os entrevistados Mille, Úrsula, Laís, Paty, Gabi e José reafirmaram em seus discursos que aprendem com o intérprete educacional, pois é ele quem os ensina. Desse modo, mesmo o professor sendo conhecedor do conteúdo, foi pelo intérprete educacional que o educando surdo aprendeu, haja vista que este profissional usou exemplos, contextualizou e exemplificou o conteúdo informado pelo professor aos surdos.

Somando-se a isso, Lucas e Mauro destacaram que a responsabilidade do ensino caberia aos dois profissionais (professor e ao IE), uma vez que um domina o

conteúdo e o outro a língua de sinais. Nesse sentido, os profissionais exerceriam dupla docência em relação ao ensino-aprendizagem do educando surdo.

Na sétima seção, trabalhou-se com os dizeres e imagens de educandos surdos sobre a prática do intérprete educacional no nível superior. Assim, identificou-se nas falas dos educandos Mille, Úrsula, Tati, Mauro e José, que os sentidos e imagens atribuídas ao IE foi de inclusão, isto é, o surdo só se sente incluído e tem acesso a informação pelo intérprete. Demarcou-se no discurso: sem intérprete, sem inclusão; com o intérprete, com inclusão.

Problematizou-se no decorrer da pesquisa que não se pode delegar a um único profissional tal responsabilidade, haja vista que, a inclusão não é somente ou simplesmente eliminar as barreiras comunicacionais, mas também ressignificar as práticas educativas de todos os sujeitos que compõe o espaço, para que possam conviver e aprender com as diferenças, ou seja, possibilitar-se a experienciar o mundo através de outro olhar, de outra língua e de outra cultura.

As imagens e sentidos atribuídos à atuação do intérprete educacional pelos educandos Lucas, Luiza, Gabi e Paty foram de: profissional, educador e mediador. Destacou-se no desenho de Lucas a união dos surdos com a intérprete; no de Luiza a relação educacional entre as surdas e a sua intérprete; de Gabi, o surdo e o intérprete fazem a inclusão, e o de Paty, retratou que sem intérprete não há acesso ao processo de escolarização e ao conhecimento.

A educanda Laís atribuiu a imagem e sentido à prática do intérprete educacional atrelada ao apoio profissional e pessoal dado em sua formação, pois, diariamente, foi construído um laço afetivo pelo contato entre a surda e a intérprete educacional, possibilitando, assim, uma relação afetiva, dialógica e recíproca em seu processo de inclusão educacional.

As representações sociais partilhadas pelos educandos surdos sobre a prática do intérprete educacional ancorou-se como: fundamental, importante, inclusão, acesso e amigo; e se materializaram em alguns dizeres em que descreveram o intérprete educacional sendo fundamental, pois ele proporciona acessibilidade comunicacional ao educando surdo, sua prática se torna importante, em virtude dele interpretar conceitos ensinados em LP para Libras, possibilitando, desse modo, acesso as informações e ao conhecimento e, nas relações pessoais ele torna-se amigo, haja vista que entende e ajuda o surdo a desenvolver-se cognitivamente, linguisticamente e afetivamente no espaço educacional.

Por meio dessa pesquisa, dialogou-se com as representações sociais dos educandos surdos sobre o IE e investigou-se as imagens e os sentidos atribuídos a sua prática educacional. Constatou-se que a este profissional foi atribuído a exclusivamente o sucesso ou fracasso da inclusão do universitário surdo, pois as representações sociais, obtidas pelos entrevistados, ilustraram o processo de inclusão única e exclusivamente à acessibilidade comunicacional.

Todavia, é pertinente reafirmar que o processo de inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, como também, atitudinais, arquitetônicas, etc. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na heterogeneidade presente na classe escolar.

Por fim, além das contribuições teóricas dessa dissertação, esperamos que ela possa servir para ressignificar a atuação do intérprete educacional frente ao processo de inclusão do aluno surdo, partindo da ideia de que este profissional tem suas responsabilidades e atribuições nesse processo, entretanto o mesmo não está sozinho. Faz-se necessário a participação de todos os sujeitos que compõe o espaço universitário, para possibilitar, assim, uma verdadeira inclusão educacional, pautada na diferença como alteridade, na dialogicidade e na reciprocidade.

9. REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, Denise (Org.). tradução, Lilian Ulup – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155- 172.

_____. **Representation de soi, représentation Du destinataire et créativé**. Comunicação no colóquio do CREPCO. Université de Provence, Aix- em- Provenze, 1988.

ALBRES, N. de A. **Interpretação da/para Libras no Ensino Superior: apontando desafios da inclusão**. V Simpósio Multidisciplinar - UNIFAI. São Paulo. 23 a 27 de outubro de 2006.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice. **Representações sociais de trabalho docente**: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010> Acesso em: 09. 08.13.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **Aprendi sobre saúde-cuidado fazendo arte: representações sociais de jovens dançarinos de Almeirim – Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos; TEXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A representação social na pesquisa educacional: bases epistemológicas e estratégicas metodológicas**. In: MARCONDES, Maria Inês et al. (Org.) Abordagem Teórica e construções metodológicas na pesquisa em Educação . Belém: EDUEPA, 2011, p. 41-62.

ARAUJO, Patrícia Oliveira de. **Eros e Thanatos**: um estudo em representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com **surdos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13

ARAUJO, Joelma Remigio de. **O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva**: problematizando a política e a prática. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: [Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>](http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/) Acesso em: 04.11.14.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 2007.

BAKHTIN, M.M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M.M. (1979). **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 23-220.

BAKHTIN, M.M. (VOLOSHINOV, V.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: o método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; VESTENA, Carla Luciane Blum. **Inclusão no ensino superior: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais e o que não a utiliza**. Trabalho apresentado na 8ª Jornada de Educação Especial, promovida pelo Departamento de Educação Especial da Unesp, Campus de Marília-SP. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BARAZZUTTI, Viviane. **A desconstrução da oposição entre surdos e ouvintes a partir da (DES) territorialização do intérprete de Língua de Sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 04.11.14.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 04.11.13.

BETTO, Frei. Reflexão Pós – Modernidade e novos paradigmas. **Instituto Ethos**. Ano I – nº 3, novembro de 2000.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 44-56.

_____. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRAGA, Gisele de Brito. **As novas tecnologias digitais e o processo educativo e de integração dos sujeitos surdos na cidade de Manaus**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO. Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. 2 ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL, **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 22.01.14.

_____. **Portaria 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 20.01.14.

_____. **Portaria 3.284**, 2003 Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 20.01.14.

_____. **decreto 5296**, de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20.01.14.

_____. **documento orientador programa incluir** - acessibilidade na educação superior secadi/SESu – 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article. Acesso em: 21.01.14.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/ MEC, 2008.

_____. **Lei nº 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: 29.04.13.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art 19 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 200. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29.04.2013.

_____. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 29.04.13.

_____. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27.07.14.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BUBER, Martin; ZUBEN, Newton Aquiles von. **Eu e tu**. São Paulo, SP: Centauro, 2007.

CALDAS, Mirlene Dantas. **As representações do controle social na assistência social e os desafios na garantia do acesso aos direitos socioassistenciais: o movimento das relações sociais na realidade Mauesense**. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos surdos In. QUADROS, R. M. **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAMPOS, Débora Ribeiro da Silva. **Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppped.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 13, p. 333-344, 2005.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, p.99-116, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. **A representação social da LIBRAS em surdos bilíngues**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

CASTRO, Raquel Almeida de. **As representações sociais de professoras e professores sobre orientação sexual**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da língua brasileira de sinais no currículo escolar: a experiência da secretaria municipal de educação de Castanhal – PA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppped.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A História do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CICCONE, Marta. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Simone de Fátima Saldanha carneiro. **As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DAVIS, L. J. Chapter one: The End of Normal. In: DAVIS, L. J. **The end of normal: Identity in a biocultural era**. The University of Michigan Press: Ann Arbor, 2013, p. 1-14.

DEMAMANN, Sandra Teresinha. **Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 187-203.

DOZIART, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidades/Diferença, Currículo e Inclusão**. Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

_____. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, nº 18, 1997, p. 8-13.

DOZIART, Ana. et al. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana. **Estudos surdos diferentes olhares**. Porto Alegre, Mediação, 2011, p.19-60.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ELMENOUI, Márcia Maria Brandão. **As representações sociais do trabalho docente entre os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em Manaus: uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

FALCÃO, Luiz Alberto Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras**: estabelecendo novos paradigmas. Recife: Edições do autor, 2010.

FARIA, Evangelina Maria Brito et al. Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo In: DORZIAT, Ana. **Estudos surdos diferentes olhares**. Porto Alegre, Mediação, 2011, p. 173-207.

FARIAS, Rosejane da Mota. **Teatro surdo**: uma construção identitária no fazer educativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

FEITOZA, Maria Belacilda de Oliveira. **A representação social de formação para professores e formadores da rede municipal de ensino**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

FÉLIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construção de identidades**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.04.15.

FERNANDES, Janaína Francisca Pinto. **Doenças sexualmente transmissíveis**: análise das representações de alunos surdos. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Anais II Congresso internacional do INES. **Surdez e escolaridade, desafios e reflexão**. 17 a 19 de setembro de 2003.

FERREIRA, Heloisa do Socorro Nóbrega. **Educação Infantil e Participação: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppped.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

FLEURI, Reinaldo Mattas. Políticas da Diferença: Para além dos Estereótipos na Prática Educacional. **Educação e Sociologia**, Campinas, Vol. 27, n.95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

_____. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DPEA, 2003.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

FONSECA, Rosa Maria Conceição. **A Representação Social da educação em zona rural dos professores dos municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão – AM**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Educação e mudança**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

_____. **A educação na cidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALLO, Sílvio & Souza, Regina M. de (Org.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Aliena, 2004.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-115.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.), **As representações sociais**. tradução, Lilian Ulup – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-342.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomás. (Org.). **Alienígena em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p. 85-103.

GIUSEPPE, Imídio. **Metodologia do ensino: Uma introdução**. 2ed. Atlas 1981.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4ed. Campinas-SP: Autores associados, 2012.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2ed. São Paulo: Plexus, 2002.

_____. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Representações sociais elaboradas por docentes acerca do projeto político-pedagógico da escola pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 8.ed. Petrópolis: Vozes,1995.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA A. P.; FIGUEIRO L. C.; MASSI G. O interprete universitário da Língua Brasileira de sinais na cidade de Curitiba - **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 14, Marília janeiro/abril 2008.

GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Corcini & HATTGE Domênica (Org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.33-49.

GUIMARAES, Sandra Oliveira. **A função do intérprete da Língua de Sinais em sala de aula no ensino regular**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

GUIRADO, Marlene. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 183-202.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior**. 2010. 168p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP.

HARRISON, Kathryn; NAKASATO, Ricardo. Educação Universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 66-72.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: JODELET, D. et al. (Orgs.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 47-67.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17-44.

_____. (Org.). **Les representations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. (Org.). **Les r[é]présentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 119-134.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de Leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 25-79.

LACERDA, Cristina Broglia. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 3ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 120-128.

_____. **O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

_____. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B, MÉLO, A. D. B, FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, Bilingüismo e Educação de Surdos**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012, p. 247-287.

_____. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 58-72.

LAPLANTINE, François. **O que é imaginário?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEMOS, Andrea Michiles. **As estratégias de interpretação de unidades fraseológicas do português para a libras em discursos de políticos**. 2012 . Dissertação (Mestrado em Linguística) .Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Kátia do Socorro Carvalho de. **Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na LIBRAS**. 2009. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

LIMA, Maria do Perpetuo Socorro Rebouças de. **A representação social de escola para alunos e alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – de uma escola estadual que oferece esta modalidade de ensino.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

LIMA, Osmarina Guimarães de. **Professores do ensino fundamental e suas representações sobre a formação.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Gestão Democrática: as Representações Sociais dos docentes do Ensino Fundamental da cidade de Coari/AM.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). **Letramento, bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre, Mediação, 2012, p. 303-332.

_____. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: DORZIAT, A. **Estudos surdos diferentes olhares.** Porto Alegre: Mediação, 2011, p.141- 170.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de LIBRAS na Educação Superior.** 2006. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

LODI, A.C.B. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem construtivas da (s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Caderno Cedes**, Campinas, v.26. nº 69, p. 185-2004. Mai/ago. 2006.

_____. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. **Anais do VI Congresso IBERO-AMERICANO de Tradução e Interpretação.** São Paulo: Unibero CD Rom, 2006.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 35-46.

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato; RODÍRGUEZ, Susana Inés Núñez. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Org.). **Educação e Alteridade.** São Carlos: EdUFSCAR, 2010, p. 149-164.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Marcadores culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, n. especial, jul/dez, Florianópolis: UFSC, p. 81-100, 2006.

LOPES, Wilma de Jesus Freitas. **As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

MAGALDI, José Carlos Miraglia. **Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Rosimeire de Carvalho. **Representações das dificuldades de aprendizagem nos processos educativos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

MARTINS, Vanessa Regina. **Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua no Ensino Superior**. Educação Temática digital, Campinas, v. 7, n. 2, p.157-166, 2006.

_____. Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.8 (esp.), p.117-191, 2007.

_____. **Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos**. 2004. Monografia (Especialização em Educação Especial). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - SP.

MARTINS, D. A. **Trajetória de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituição de educação superior**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas-SP. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Fátima Elisabeth; ANDRADE, José Marcos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia polícia de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61-77.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles et al (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação. 3ed. Porto Alegre, 2011, p.120-134.

MORAES, Cristina Costa de. **A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

MORAIS, Kleber Augusto Fernandes. **Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

MORAIS, Silvana Elisa de. **Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de Língua de Sinais Brasileira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomas T. da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOSCIVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Lisboa: Martins fontes, 1964.

MOURA, Izaulina César; CAVALCANTE, Fátima Ginçalves. O tradutor/intérprete de língua de sinais: um mediador de fronteiras. **Espaço**, Rio de Janeiro, n.38, jul/dez, p.82-90, 2013.

MOURÃO, Vilma Maria Gomes Peixoto. **Professores (as) Municipais da Cidade de Manaus Frente à Orientação Sexual: Representações Sociais e Práticas no Ensino Fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

NANTES, Janete de Melo. **A constituição do intérprete de Língua de Sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

NASCIMENTO, Marcus Vinicius Batista. **Interpretação da Língua Brasileira de Sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Articulações sobre o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013, p.35-57.

NEVES, Joana D' arc de Vasconcelos. **Projetos vividos representações construídas: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento Cidapar possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppped.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite Nogueira. **A representação social da escola agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 2004.

_____. **Filosofia da Educação: Reflexões e Debates**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2ed. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. et al. Os dizeres de alunos surdos sobre a prática de escolarização em salas comuns e salas de recursos multifuncionais. In: **Prática de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos**. Belém: EDUEPA, 2014, p. 133-153.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. TEXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011, 167-186.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **O ensino de Jovens e Adultos Surdos: análise das Práticas Metodológicas de Docentes de uma Escola Especializada de Belém**. 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Pará, Belém.

_____. **A importância das metodologias no ensino de jovens e adultos surdos**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Brasileira de Sinais). Faculdade de Educação Montenegro, Bahia.

OLIVEIRA, Walquiria Dutra de. **Estudos sobre a relação entre intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de ciências**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiás. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação Social: um conceito estiloso – escapa e reencontra. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013, 21-34.

PAGURA, R. J. **A Interpretação de Conferências no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros**. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. **Professor do ensino superior: práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PEREIRA, M.C da C; KARNOPP, L.P **Leitura e Surdez. Letras de Hoje**. Porto Alegre, V.39, n.03. p.165-177, set.2003.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. O intérprete de língua de sinais como sujeito no ato de linguagem. **Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**. Belo Horizonte, UFMG. 2008.

PERLIN, G.T.T. A cultura Surda e os intérpretes de Língua de Sinais. Ed. **Temática Digital**. Campinas, V7.n 2, jun.135-146, 2006.

PINTO, Jane Lindoso. **Alunos surdos na escola regular: questionando o paradigma da integração**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

PITANGA, Maria Eunice Sá. **As representações sociais da família construídas pelas meninas atendidas na Casa Mãe Margarida na cidade de Manaus**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas,

Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

POLYDORO, Soely A. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao Ensino Superior. **Psico-ufpa**, Itatiba, v. 6, p. 11-17, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. O “BI” em bilingüísmo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüísmo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.26-36.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Ignez Janaina de Lima. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, Verbena Moreira S.de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 209-221.

RANGEL, Marly. **A pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

RAMOS, Ouzan Sami. **As Representações Sociais das alunas sobre papéis sociais da mulher e sua influencia no Rendimento Escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

REIS, Joab Grana. **O surdo e o mercado de trabalho na cidade de Manaus**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13

ROCHA, Elizabeth Gomes da. **Educação em saúde é ato de cuidar entre pessoas: Representações Sociais de Agentes Comunitários de Benevides-PA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em: 04.11.13.

_____. Representações Sociais: breves reflexões. In: SILVA, Hellen do Socorro de Araujo Silva; SALGADO, Rosangela Cruz da Silva (Org.) **Epistemologia e Educação: múltiplos olhares**. Belém: EDUEPA, 2011, p. 97-106.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações sobre eu-outro-outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em: 04.11.13.

RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. **As representações sociais sobre o ensino de psicologia da educação e suas contribuições para a formação do educador**.

2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

ROSAS, Robert Langlady Lira. **Representações de Comunicação segundo agentes da Pastoral da Comunicação da Área Missionária São Francisco**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

RUSSO, Angela. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma posição discursiva em construção**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

SÁ, Nídia Regina Lemeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p.19-45.

_____. **Sobre o núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. **Educação de Surdos: um estudo sobre as implicações da utilização de mediadores tecnológicos na formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SANDER, Ricardo. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 6 ed. 2013, p. 129-135.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Atuação de intérpretes de Língua de Sinais na Pós-graduação Latu- Senso: estratégias adotadas no processo dialógico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Antonio Luis Parlandin dos. **Educação – cuidado de si; representações sociais entre idosos Amazônidas da Universidade da terceira idade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SANTOS, Hermínio Tavares Souza. **Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SANTOS, Kátia Cristina de Souza. **A práxis pedagógica com crianças e adolescentes com situação pessoal e social de risco**: um estudo de caso sobre as representações sociais dos educadores da Casa Mamãe Margarida na cidade de Manaus. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SANTOS, Mariana Moraes dos. **Letramento, surdez e identidade**. 2006b. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SANTOS, Ozivan Perdigão. **Sinalizações de um professor surdo**: a interpretação de Libras como processo de retextualização. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em: 04.11.13.

SANTOS, Raquel Amorin dos. **[IN] VISIBILIDADE NEGRA**: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

SANTOS, Mônica Pereira dos; et al. **Inclusão em Educação**: Culturas, Políticas e Práticas (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos Santos. Inclusão, diversidade e diferença. In: RANGEL, Mary. et al. (Org.) **Diversidade, diferença e multiculturalismo**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 23-42.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. **Aspectos psicossociais da surdez**: a representação social de mães ouvintes. 2008. Tese (Doutorado em Saúde da criança e do adolescente). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SILVA, Angela Carrancho. A representação Social da Surdez. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). **Letramento, bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.89-104.

_____. A representação Social da Surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012a, p.39- 50.

_____. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo**: A [in] visibilidade na inclusão escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em: 04.11.13.

SILVA, Oderlene Bráulio da. **As Representações Sociais de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

SOARES, Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende. **Representações Sociais sobre saúde da criança na escola entre professores da rede de escolas públicas municipais de Benevides-pa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em: 04.11.13.

SOUZA, Marlene Feitosa de. **Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br: Acesso em: 04.11.13.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em: 04.11.13.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (Org.) **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (Org.). **Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 6ed. 2010, p. 73-111.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora da UFSC. 2008.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados Éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2010, p.9-24.

THEODOR, E. **Tradução:** ofício e arte. São Paulo: 3ed. Cultrix, 1986.

TOLEDO, Noeli Neves. **Formação e representações sociais dos alunos de enfermagem sobre os indígenas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

TORRES, Rosângela Fernandes. **Trabalho - pedagógico:** As representações sociais de professores(as) do município de Manaus. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.13.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** 2009. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

VALENTINI, Carla Beatriz, BISOL, Claudia Alquati. **Inclusão no ensino superior especificidades da prática docente com estudantes surdos.** Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: Educs, 2012.

VÍCTORA, Ceres Gomes. et al. **Pesquisa qualitativa em saúde:** uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

XAVIER, Keli Simoes. **O lugar do intérprete educacional nos processo de escolarização do aluno surdo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 04.11.14.

Apêndices

(Apêndice 1)



Universidade do Estado do Pará - UEPA
 Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Levantamento dos Intérpretes de Libras

1. Dados Pessoais

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Sexo: () Feminino () Masculino

2. Dados de Formação

2.1 Qual é sua formação?

2.2 Ensino Médio ()

2.3 Graduação (Nível Superior) _____

2.4 Pós-Graduação _____

2.5 ProLibras: () Ensino () Interpretação

2.6 Outras _____

3. Contato e aprendizado com Língua de Sinais

3.1 Como ocorreu o contato a Língua de Sinais?

3.2 Quanto tempo você atua com intérprete de Libras? _____

3.3 Já atuou ou atua como Intérprete Religioso? Sim () Não ()

3.4 Já atuou ou atua como Intérprete em eventos? Sim () Não ()

3.5 Atua como Intérprete Educacional na instituição há quanto tempo?

3.6 Que funções são atribuídas ao seu cargo na instituição?

Eu, _____, estou ciente de que as representações sociais reveladas pelos sujeitos da pesquisa estarão atreladas com minha atuação. Autorizo formalmente a realização dessa pesquisa a fim de possibilitar a construção dos dados para posteriores análises.

(Apêndice 2)

DECLARAÇÃO DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Título da Pesquisa:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Eu, *Waldma Máira Menezes de Oliveira*, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente SOLICITAR AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO DESTA INSTITUIÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR para realizar a pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Este estudo tem como objetivo investigar: *Quais as representações sociais os educandos surdos tem sobre a prática do profissional intérprete de língua de sinais no contexto educacional?* Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada, a observação *in locus* e o uso da técnica de elaboração de desenhos. Nesta instituição pretendo entrevistar os educandos surdos, os quais devem atender ao principal critério de participação: ter em sala de aula a presença do profissional intérprete de Língua de Sinais. Informo que para registrar as falas sinalizadas durante as entrevistadas com os docentes utilizarei uma filmadora, bem como será elaborado um diário de campo, no qual registrarei os dados coletados mediante a observação *in locus*. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisados. Asseguro que a identificação de sua instituição será resguardada, pois utilizarei um nome fictício para designá-la. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a inclusão educacional das pessoas surdas, pois visa investigar as representações sociais de educandos surdos acerca da prática do intérprete de libras, este que é peça fundamental no processo de comunicação.

Pesquisadora
Waldma Oliveira

Eu....., declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo formalmente a realização dessa pesquisa a fim de possibilitar a construção dos dados para posteriores análises.

Belém: ____/____/____

Gestor (a)

(Apêndice 3)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**Título da Pesquisa:****REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE O
PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO
EDUCACIONAL.****Esclarecimento sobre a Pesquisa**

Eu, *Waldma Maíra Menezes de Oliveira*, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo (a) a participar da pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Este estudo tem como objetivo investigar: *Quais as representações sociais os educandos surdos tem sobre a prática do profissional intérprete de língua de sinais no contexto educacional?* Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada, a observação *in lócus* e o uso da técnica de elaboração de desenhos. Informo que para registrar as falas sinalizadas durante as entrevistas utilizarei uma filmadora, bem como será elaborado um diário de campo, no qual registrarei os dados coletados mediante a observação *in lócus*. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será resguardada. Para tanto utilizarei pseudônimos ou codificações para cada participante. É pertinente ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a inclusão educacional das pessoas surdas, trazendo nesta pesquisa o olhar do surdo acerca do processo de inclusão com a presença do intérprete de Libras no nível superior.

Pesquisadora
Waldma Oliveira

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu....., declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados para posteriores análises.

Belém: ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

(Apêndice 4)



Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Roteiro de observação

- ✓ A infra-estrutura e organização da sala regular e da sala de inclusão;
- ✓ A interação entre professores e alunos surdos, especialmente as interações com os alunos surdos na sala regular que sejam acompanhados pelo intérprete de Língua de Sinais;
- ✓ A maneira de comunicar-se dos alunos surdos com os colegas e professores ouvintes, bem como com seus pares;
- ✓ As metodologias utilizadas nas aulas: emprego de recursos visuais, uso da Libras, localização dos alunos surdos na sala de aula e do intérprete de Libras;
- ✓ As atribuições do intérprete de Libras dentro e fora de sala de aula;
- ✓ Os assessoramentos feitos pelo profissional ILS aos educandos surdos.

(Apêndice 5)



Universidade do Estado do Pará - UEPA
 Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia
Roteiro de entrevista semiestruturada

Representações Sociais de Educandos Surdos acerca do Intérprete de Língua de Sinais.

EIXO I

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Nome:

1.2. Idade:

1.3. Sexo: Masculino () Feminino ()

1.4. Quando ingressou no Curso de Pedagogia:

2. DADOS DE FORMAÇÃO

2.1. Qual o seu semestre no curso?

2.2. Porque escolheu o curso de Pedagogia?

2.3. Porque escolheu esta instituição para estudar?

2.4. Você tem financiamento para estudar? () sim () não

2.5. Tem intérprete de Língua de Sinais em sala de aula? () sim () não

EIXO II

3. Saberes acerca do Espaço Educacional Inclusivo

3.1. Qual sua maior dificuldade na instituição para realizar seus estudos?

() Barreiras arquitetônicas () Barreiras Comunicacionais Explique

3.2. Você acha que a instituição está preparada para receber o surdo? Por quê?

3.3. Existem placas de Sinalização nos espaços da instituição que você estuda?

3.4. Quem sabe Libras na instituição?

3.5. Você sabe Libras?

3.6. Onde aprendeu a Libras?

3.7. Você se comunica no curso de Pedagogia por meio da Libras?

3.8. Você considera que a sua instituição é inclusiva? () sim () não Comente sobre a sua resposta

3.9. Que tipo de trabalho o Setor da Inclusão de sua instituição desenvolve? Você concorda?

3.10. O que você sugere para melhorar o processo de inclusão na instituição?

EIXO III

4. Representações Sociais sobre o Intérprete de Língua de Sinais

4.1. Na sua sala tem intérpretes de língua de sinais? () sim () não. Se sim, quantos?

4.2. Você está satisfeito com o quantitativo de intérpretes em sua sala de aula?

4.3. Qual a imagem que você tem sobre o Intérprete de língua de sinais? Use o desenho para representar o Intérprete de língua de sinais.

4.4. Explique o significado do seu desenho sobre o ILS.

4.5. Você sabe quais são as atribuições do ILS na instituição? () sim () não.

4.6. Se sim, você concorda com essas atribuições? Por quê?

4.7. Como se dá sua relação com o ILS?

4.8. Quem você considera responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo?

() o Professor () o Intérprete de Língua de Sinais Explique

4.9. Como você percebe a relação entre o professor e o ILS na sala de aula?

4.10. Você aprende com quem? () o Professor () o Intérprete de Língua de Sinais Explique

4.11. O intérprete de Língua de Sinais ajuda você nas atividades fora de sala de aula?

4.12. Como os outros alunos visualizam o ILS?

4.13. Você considera importante a participação do ILS no contexto Educacional Inclusivo no Nível Superior? () sim () não. Explique sua resposta

4.14. O interprete de Língua de Sinais para você é.....! Explique.

(Apêndice 6)

TERMO DE SIGILO COM A PESQUISA**Título da Pesquisa:****REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE O
PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO
EDUCACIONAL.****Esclarecimento sobre a Pesquisa**

Eu, *Waldma Maíra Menezes de Oliveira*, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo (a) a colaborar com a pesquisa na tradução das entrevistas em Língua de sinais para a língua portuguesa. Os dados que serão manuseados ainda não foram publicados, sendo assim solicito sigilo com as informações tidas, visto que o código de ética do profissional intérprete e tradutor de língua de sinais retrata no art^a 1 que “o intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele.” Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será resguardada. Para tanto utilizarei pseudônimos ou codificações para cada participante. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a inclusão educacional das pessoas surdas, trazendo nesta pesquisa o olhar do surdo acerca do processo de inclusão com a presença do intérprete de Libras no nível superior.

Pesquisadora
Waldma Oliveira

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu....., declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados para posteriores análises.

Belém: ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Trav. Djalma Dutra s/n – Telegrafo
66.113-200.Belém-PA
www.uepa.br