

IMAGENS E SENTIDOS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

IMAGES AND MEANINGS OF THE EDUCATIONAL INTERPRETER BY DEAF LEARNERS IN HIGHER EDUCATION

IMÁGENES Y SENTIDOS DE EDUCANDOS SORDOS SOBRE LA ACTUACIÓN DEL INTÉRPRETE EDUCACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Waldma Maíra Menezes de Oliveira¹

Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

RESUMO

Apresenta um recorte da dissertação intitulada “Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior”, que objetiva analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete Educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Os objetivos específicos são: investigar as imagens e os sentidos atribuídos pelos alunos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais, na prática educacional; e 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 partir da historicidade e do contexto de produção, formando, assim, dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si. 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, esses educandos ficam isolados, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, a esse profissional é atribuída a responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior.

Palavras-chave: Representações Sociais. Intérprete Educacional. Educando surdo.

ABSTRACT

I present a section of the dissertation titled “Social Representations of deaf students on the performance of the Educational Interpreter in Higher Education”. This paper main goal is to analyze the social representations by deaf learners on the educational interpreter, seeking to identify the implications of these representations for their learning and inclusion process. The specific objectives are: to investigate the images and meanings attributed by deaf students to the Sign Language Interpreter and to identify how the social representations interfere in their learning. The research participants are ten deaf students who shared their views on the Educational Interpreter’s performance at the higher education. The research presents a qualitative approach, with the use, in its procedures, of a semi-structured interview and drawing technique. This paper is based on the work of Moscovici (2009), which deals with the genesis of Social Representations. His theory analyses how they are constructed, considering the background and the production context and, thus, forming two processes of Representations: anchoring and objectification, which have a dialectical relationship between them and allow the creation of a figurative nucleus that presents itself with a symbolic structure. The results show that the Educational Interpreter has a fundamental role in the inclusion, since without him the deaf learner becomes isolated, without access to information and without learning. Therefore, to this worker is assigned the responsibility of educating, interpreting and guiding the deaf person in the context of higher education.

Keywords: Social Representations. Educational Interpreter. Deaf Learner.

¹ Universidade do Estado do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185> E-mail: waldmamaira@hotmail.com.

² Universidade do Estado do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X> E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

RESUMEN

Apresenta un recorte de la disertación titulada “Representaciones Sociales de los Estudiantes Sordos sobre la actuación del Interprete Educativo en la Educación Superior, que objetiva analizar las representaciones sociales de los educandos sordos sobre el intérprete educacional, buscando identificar las implicaciones de estas representaciones en el aprendizaje y proceso de inclusión educativo de los estudiantes sordos. Los objetivos específicos son: investigar las imágenes y los sentidos atribuidos por los alumnos sordos al Intérprete de Lenguaje de Señas en la práctica educacional e identificar como las Representaciones Sociales sobre los intérpretes, por parte de los estudiantes sordos, interfieren en el proceso de su aprendizaje educativo. Los sujetos de la investigación son 10 educandos sordos que compartieron sus representaciones sobre el trabajo del Interprete Educativo al nivel superior. La investigación presenta un enfoque cualitativo utilizando un plan de entrevistas semiestructuradas y una técnica de diseño. El enfoque utilizado en el campo de las Representaciones Sociales es el del proceso de Moscovici (2009), por tratar sobre el origen de las Representaciones Sociales, analizando los procesos de su formación, la cual considera la historicidad y el contexto de producción, formando así dos procesos de representaciones: la objetivación y el anclaje, que tienen una relación dialéctica entre sí. De acuerdo con los resultados de las representaciones sociales de los estudiantes sordos, el Intérprete Educativo es pieza fundamental en la construcción de la inclusión, ya que sin él, esos educandos quedan aislados, sin información y sin aprendizaje. De este modo, a este profesional le es atribuida la responsabilidad de educar, interpretar y orientar al sordo en el contexto de la enseñanza superior.

Palabras claves: Representaciones Sociales. Intérprete educativo. Estudiante sordo.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva traz, em sua essência, a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, onde, partindo da diferença como alteridade, os sujeitos com ou sem deficiência possam aprender e construir suas identidades, por meio de encontros pedagógicos dialógicos, amorosos e afetivos com o outro.

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 comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Todavia, pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispõe de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilita um ambiente efetivamente bilíngue (DORZIAT, 2009; LACERDA, 2000; LIMA, 2011). Entende-se que estar no mesmo ambiente convivendo com ouvintes não significa que o surdo esteja efetivamente incluso, haja vista que pode estar em um ambiente e não ter acessibilidade linguística e pedagógica.

É pertinente mencionar que a criação de um ambiente bilíngue deve ser a primeira medida realizada para inclusão do educando surdo no espaço educativo, porém, fazem-se necessárias outras medidas para possibilitar uma efetiva inclusão educacional e linguística, como: construir um currículo flexível; promover práticas pedagógicas inclusivas, utilizar metodologias diferenciadas, entre outras.

Para que ocorra a participação do educando surdo no ensino superior, é importante que professores, alunos ouvintes, técnicos e todos aqueles que vivenciam esse nível de ensino sejam bilíngues, isto é, usuários da Língua Portuguesa e da Libras. Entretanto, tal condição é raramente atendida, pois são poucos os ouvintes que conhecem a Libras. Dessa forma, no processo de inclusão do aluno surdo, surge um personagem imprescindível, o Intérprete, que medeia as relações pessoais e de conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem, assumindo lugar de destaque por se configurar como um recurso humano de acessibilidade.

O Intérprete Educacional³ é o profissional que trabalha com a interpretação de duas línguas em um contexto bilíngue: “[...] será por ele que o surdo será ‘falado’ e

³ O termo Intérprete Educacional é usado em muitos países (como EUA e Austrália) para diferenciar o profissional intérprete, em geral,

'ouvirá' o outro, compreendendo o seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula" (LACERDA, 2000, p. 52).

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 bastante 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).

Ao adentrar o espaço acadêmico, é garantido ao educando surdo o acompanhamento do Intérprete Educacional, "[...] fato esse que vem ocorrendo com maior frequência em algumas universidades, principalmente nas particulares" (HARRISON; NAKASATO, 2011, p. 65).

Mediante a isso, como o Intérprete Educacional é visto pelos educandos surdos no ensino superior? O que esse Intérprete representa no processo de aprendizagem dos educandos surdos?

Neste estudo, as questões levantadas para investigação são: quais são as imagens e os sentidos atribuídos pelos educandos surdos acerca do profissional intérprete de Libras no contexto educacional? Quais as implicações dessas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional desses educandos surdos?

A partir da problemática, ilustram-se os objetivos do estudo: analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Libras, no ensino superior, buscando identificar as imagens e os sentidos atribuídos pelos alunos surdos a esse Intérprete, bem como as implicações dessas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional desses alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: a teoria das representações sociais – abordagem processual

A Teoria das Representações Sociais (TRS) 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. Moscovici, ao iniciar um novo campo de pesquisa – a TRS –, realiza uma releitura da obra de Durkheim acerca das Representações Coletivas⁴.

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.

Moscovici (2009) contrapõe-se ao pensamento durkheimiano, que tinha como base a tradição aristotélica e kantiana, e 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 (2009, p. 47), por sua vez, são "[...] estruturas dinâmicas, operando em conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações". Apresenta como objetivo principal "[...] abstrair sentindo do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa" (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

daquele que atua na educação, em sala de aula. Trata-se de um profissional que deve versar conteúdo da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolve de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares à sua forma de atuação (LACERDA, 2009, p. 33).

⁴ "Abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modernidades de tempo, espaço e etc. [...] qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído" (MOSCOVICI, 2009, p. 45-46).

Sendo assim, as RS estão presentes em uma abordagem psicossocial de estudo, no campo da Psicologia Social, e estão vinculadas à estrutura e à dinâmica das representações, defendidas por Moscovici (2009), como valores e ideias entre o sujeito e o mundo, em uma relação dialética com o plano social. As representações configuram-se, na visão de Moscovici (2009, p. 21), 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.

As RS proporcionam, para os membros de uma comunidade, um viés para comunicar-se e compreender seu contexto, a partir do que é conhecido. Moscovici (1981, p. 181) entende as RS como:

[...] 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.

O autor também considera que as RS estão inseridas na vida cotidiana, advindas de uma versão contemporânea do senso comum. As RS 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.

Pelo exposto, as RS estariam direcionadas como uma teia de relações entre os indivíduos e o mundo, em seu campo social, comportamental e comunicacional. Moscovici (2009) discorre que as RS têm origem convencional e prescritiva. A convencional está relacionada ao convencionar 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 impositiva relacionada com uma força que impõe sobre nós (indivíduos).

Somando-se a isso, Moscovici (2009, p. 34) 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”; e a natureza prescritiva trabalharia atrelada à imposição, gerando, assim, os estigmas, já que não se problematiza sobre a mesma, 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 compreensão, a natureza convencional e a natureza prescritiva estão relacionadas à 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).

As RS são criadas por meio do processo de comunicação, interação e pensamento entre os sujeitos, para que, depois, se tornem livres no contexto cotidiano, estão atreladas à natureza da mudança, de tal forma que possa sofrer alterações, adaptações ou criações de novas representações sociais no contexto local.

As RS têm, então, 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, p. 28) sistematiza, a

partir de questões, três polos independentes que delineiam o campo teórico conceitual das RS. São eles: (I) quem sabe e de onde sabe? (II) O que e como sabe? (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.

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.

As categorias principais das RS são: ancoragem e objetivação.

Ancoragem significa nomear, classificar, demarcar, denominar um objeto não familiar, para, posteriormente, categorizá-lo em algo familiar. Moscovici (2009, 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”. 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, 2009, p. 61).

A objetivação, por sua vez, significa materializar algo, torná-lo concreto, já que, antes, era algo abstrato, o que já tinha sido nomeado e classificado. Para Moscovici (2009, p. 71-72), “[...] 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”. Assim, ao objetivar, o grupo social ilustra, em termos práticos, suas ideias, imagens e sentidos sobre um determinado sujeito ou objeto.

No campo educacional, a TRS é fundamental, porque “[...] orienta a atenção para o papel de conjuntos organizadores de significações sociais no processo educativo”, bem como exemplifica “[...] os mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados” (GILLY, 2001, p. 321-322).

As RS carregam marcas geradas pelo contexto (escola) e pelo grupo social (sujeitos da escola) que as compõem e as produzem. Referem-se às relações de pertencimento a um determinado grupo social, a atitudes e comportamentos diante da escola, ao modo como o professor concebe seu papel, à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes, entre outros (GILLY, 2001). Por isso, para esse autor, 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 às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar. (GILLY, 2001, p. 323).

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).

Conforme Oliveira (2004, p. 160), o olhar sobre as pessoas deficientes “[...] no imaginário coletivo social e educacional é o de seres ‘diferentes’ e ‘incapazes’, por isso, não são aceitos, não são respeitados como cidadãos, rotulados e excluído socialmente”.

O estudo das RS, então, possibilita identificar atitudes e formas de compreender os atores educacionais. Por isso, a importância de conhecer as imagens e os sentidos que os educandos possuem sobre o Intérprete Educacional no ensino superior, visando identificar o papel que esse intérprete apresenta no processo de inclusão escolar do educando surdo.

3 METODOLOGIA

Realizou-se pesquisa de campo, de abordagem qualitativa⁵. Os dados foram coletados em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, na região metropolitana de Belém(PA).

Os sujeitos da pesquisa são 10 educandos surdos do curso de Pedagogia, pertencentes ao 1º, 3º e 5º semestre, correspondendo a 30% de educandos no 1º semestre, 20%, no 3º semestre, e 50%, no 5º semestre. O quantitativo dos sujeitos revela, na pesquisa, o percentual de 30% homens e 70% mulheres. A média aritmética da idade dos sujeitos corresponde a 23.9.

Nesse estudo, apresentam-se representações de 5 (cinco) graduandos surdos sobre o Intérprete Educacional (IE), que são mencionados por nomes fictícios: Mille, José, Úrsula, Tati e Mauro. Esses sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a realização da pesquisa e divulgação das imagens produzidas.

Além do levantamento bibliográfico, a técnica de elaboração do desenho foi utilizada com o intuito de provocar, nos sujeitos da pesquisa, a elaboração de conceitos, saberes e representações sobre o IE, complementando as informações obtidas nas entrevistas. Dessa maneira, a técnica do desenho visa identificar as representações obtidas pelos sujeitos que não conseguiram se expressar de maneira sinalizada.

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”. Assim: “A mensagem exemplificada pela imagem presente no desenho refere-se à maneira com que o entrevistado entende e representa o objeto ou alguém, assim como as simbologias presentes e o discurso para além do que foi dito” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018, p. 25).

Na análise dos dados, trabalhou-se “[...] o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se eixos temáticos que possibilitaram a organização do relatório de pesquisa.

Os dados coletados foram sistematizados nos resultados deste artigo, por meio de dois eixos temáticos: (1) a pessoa surda na instituição de ensino superior: exigência legal e pedagógica do IE e (2) imagens e sentidos dos alunos surdos sobre o IE na sala de aula do ensino superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A pessoa surda na IES: exigência legal e pedagógica do IE

A Pessoa com Deficiência (PcD), 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 nº 1.793/94 e 3.284/03; as Leis nº 10.436/2002, 12.319/2010 e 13.146/2015; os Decretos nº 5.296/2004, 5.626/2005, 5.773/2006. Esses dispositivos estão diretamente relacionados ao acesso e à permanência da PcD no nível superior.

⁵ De acordo com Lüdke 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.”

As políticas públicas⁶ visam, por meio de legislações, programas e estratégias de ações, garantir os direitos de todos os cidadãos, em termos de saúde, transporte, educação, entre outros. Pautam-se em movimentos de reivindicações sociais e de lutas por direitos de segmentos sociais historicamente negados, entre os quais os das pessoas surdas.

A inserção de alunos surdos nas IES materializa cada vez mais as práticas de respeito às diferenças, às identidades e à alteridade do outro, *a priori* ancoradas em nossas representações, imaginários e 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 IE para mediar a comunicação entre os sujeitos, mas também que seja um ambiente que respeite as diferenças e onde haja profissionais que saibam trabalhar com ela. Já que, segundo Santos (2006, p. 53),

[...] 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.

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, 2011, p. 71).

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

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. 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 deficientes. Recomenda a inserção de disciplinas que abordem conteúdos relativos às pessoas com deficiência, como também sua própria inserção nas IES.

A Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003) dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, 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.

Em relação ao educando surdo, a Portaria descreve, no § 1º:

Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:
[...] 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:

⁶ “Ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população. Além desses direitos, outros que não estejam na lei podem vir a ser garantidos através de uma política pública. Isso pode acontecer com direitos que, com o passar do tempo, sejam identificados como uma necessidade da sociedade” (LENZI, 2018, p. 1).

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 alínea “a”, concernente à surdez, o educando deve ter direito ao profissional intérprete de Libras, quando necessário, com foco principalmente nas provas e atividades avaliativas. Dessa forma, esse profissional é necessário não somente por transpor a língua oral para a gesto-espacial, mas também para garantir o acesso à informação e, assim, à permanência do educando surdo no nível superior.

De acordo com Miranda (2007, p. 124), as IES devem dispor aos educandos com deficiência formas de acessibilidades tanto arquitetônica quanto 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 nº 5.296/2004:

Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 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. (BRASIL, 2004).

A acessibilidade ao sujeito surdo encontra-se diretamente relacionada à comunicação. No momento que a Libras é reconhecida com meio legal na comunicação da pessoa surda (BRASIL, 2002), ganha *status* de língua, o que marca a diferença linguística do seu usuário, nesse caso o Surdo.

Assim, as IES precisam garantir o acesso e a permanência desse graduando. De acordo com Valentini e Bisol (2012, p. 21), “[...] não basta o surdo ter o direito de ingressar na universidade, precisa também ter condições para nela permanecer”.

Uma das condições de permanência do educando surdo no espaço universitário é a acessibilidade comunicacional. Desse modo, no momento que o educando adentrar nesse espaço, faz-se necessária a contratação do profissional intérprete de Língua de Sinais, para mediar as informações e as relações entre os professores e os alunos ouvintes com o educando surdo.

No que tange à acessibilidade da PcD no ensino superior, o Decreto nº 5.773/2006 versava “[...] sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006). Assim:

Art.16, Inciso VII, alínea “c”: O plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e interprete da Língua de Sinais. (BRASIL, 2006, p. 2).

O plano de promoção de acessibilidade garante ao sujeito surdo o serviço do tradutor e intérprete da Libras, o que é reafirmado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, ao tratar da inclusão da PcD, no ensino superior, no qual “[...] a educação

constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Assim assegura:

Art. 28 V - adoção de **medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência**, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - **pesquisas voltadas** para o desenvolvimento de **novos métodos e técnicas** pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; XII - oferta de **ensino da Libras**, do **Sistema Braille** e de **uso de recursos de tecnologia assistiva**, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar **às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas** as modalidades, etapas e **níveis de ensino**. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

A lei garante acessibilidade ao graduando com deficiência, neste caso o Surdo, a acessibilidade comunicacional, curricular, atitudinal, arquitetônica entre outras, o que potencializa o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social no espaço educacional. Assim, pautada na legislação, a política de educação inclusiva tem como intuito promover uma ampla reforma que assegure a acessibilidade da PcD em IES públicas e privadas, como afirma Miranda (2007, p. 125): “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”.

Os dispositivos legais supracitados determinam as políticas educacionais e evidenciam as condições que devem ter as 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 à educação básica [...]”, gerando um quantitativo mínimo no ensino superior.

Portanto, a inserção dos alunos com deficiência 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 segunda, em relação à contratação de recursos humanos capacitados e especializados na área da educação especial, como também a darem apoio à PcD; 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 ainda relata 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 ele foi idealizado, estruturado e elaborado para pessoas sem deficiência. Nesse sentido, corrobora-se o pensamento de Miranda (2007) a respeito dos entraves enfrentados pelos alunos deficientes nas IES e reitera-se que o processo seletivo que possibilita o acesso à 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 direta e indiretamente associada à responsabilidade social da universidade, no que diz respeito às políticas educacionais, formação acadêmica e acessibilidade.

Nesse sentido, é por meio do Ensino Superior que o educando surdo recebe informações acerca das teorias, dos conceitos e saberes de determinada disciplina, assim, o intérprete educacional está atrelado ao processo ensino/aprendizagem do educando surdo, juntamente com o educador regente. Sobre isso, Gurgel (2010, p. 72) 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.

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, p. 85):

[...] 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.

Soma-se a isso a necessidade da formação adequada desse profissional, que é de suma importância, na medida em que ele media o conhecimento e as relações interpessoais no contexto educacional. 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 revelam⁷ 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 intérprete de Libras para atuar no nível superior, vem à mente o interesse por saber que formação esse profissional precisará ter para atender à demanda de: (a) traduzir as aulas da modalidade oral para a sinalizada e (b) interpretar conceitos teóricos de determinado assunto. Sobre esse aspecto, Sander (2013, p. 129) descreve que:

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

7 Cf. Moraes (2012), Lacerda (2013), Gurgel (2010), Martins (2006).

responsável - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).
Só assim podemos falar em intérpretes profissionais, qualificados e certificados.

O autor analisa que a formação do IE 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 Libras se faça presente, isto é, nas associações e comunidades surdas.

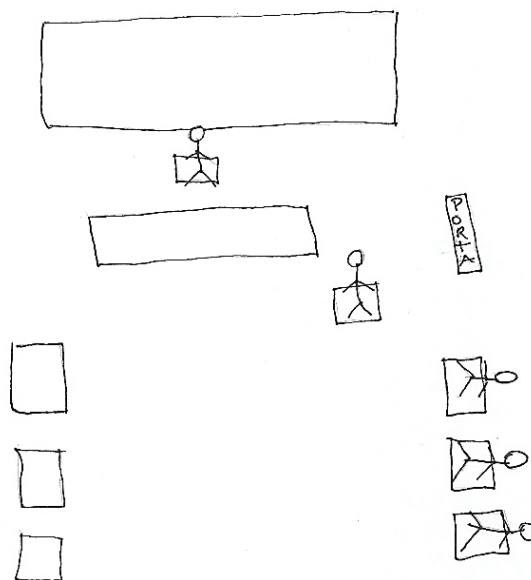
Sendo assim, a atuação do IE não pode se limitar apenas ao ato mecânico de interpretar, mas sim, deve representar um compromisso ético, moral e pedagógico com o educando surdo. É por meio do intérprete educacional que o educando surdo recebe informações acerca das teorias, dos conceitos e saberes de determinada disciplina. Assim, esse profissional está atrelado ao processo ensino-aprendizagem do educando surdo, juntamente com o educador regente, sendo “[...] um instrumento indispensável para obtenção de uma comunicação satisfatória com professores e colegas” (LIMA, 2012, p. 321). Nesse sentido, trabalhar-se-á, a seguir, com as representações sociais de educandos surdos acerca da atuação do IE.

4.2 Imagens e sentidos dos alunos surdos sobre o IE na sala de aula do ensino superior

Uma graduanda representa a atuação do IE em sala de aula da seguinte forma: “[...] o professor fala, o intérprete ouve e passa para Libras para nós... a gente fica prestando atenção nele” (Entrevistada Mille).

Ao elaborar o desenho da realidade de sua sala, a graduanda infere o discurso “cada um no seu quadrado”, conforme a imagem a seguir:

Figura 1 – Graduanda Mille



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

No meu desenho eu fiz os ouvintes separados e os três surdos para 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. (Entrevistada Mille).

Percebe-se, na exposição da graduanda Mille, que cada sujeito ocupa um determinado lugar em sala de aula e pertence a um determinado grupo. O IE medeia as

relações de conhecimento entre os sujeitos, por se encontrar entre o professor e os graduandos surdos.

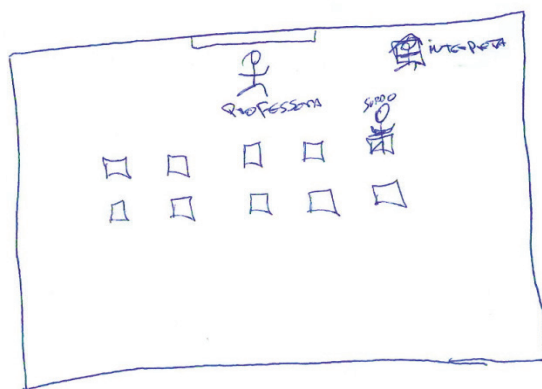
Por isso, a atuação do IE não pode se limitar apenas ao ato mecânico de interpretar, mas deve representar, sim, um compromisso ético, moral e pedagógico com o educando surdo, pois essa profissão no ensino superior: “[...] não se limita ao ato tradutório concebido pelo senso comum, ou seja, um mero transportar 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. 8).

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 são desenhados seus quadrados. Entende-se, assim, que eles são representados pela entrevistada Mille como invisíveis no processo.

Esses quadrados, representados por Mille, inviabilizam uma relação direta, horizontal e respeitosa entre os sujeitos, na qual, durante o contato com o outro diferente de si, eles possam vir a partilhar e elaborar novas aprendizagens. A sua representação evidencia que não há inclusão, mas sim um processo de integração, posto que os educandos e o professor estão no mesmo espaço, mas separados por barreiras cristalizadas linguísticas e socioculturais.

Essa visão de integração também está presente na fala do graduando José, que partilha da representação de Mille, ao descrever que: “[...] o professor está aqui, o intérprete e o surdo nesses quadrados e os ouvintes naqueles” (Entrevistado José), conforme vislumbrado no desenho a seguir.

Figura 2 – Graduando 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 alunos ouvintes, já que é a mesma língua e a gente espera um pouquinho o intérprete fazer para libras, para nossa língua e aí a gente entende a informação. (Entrevistado José).

No discurso de José, percebe-se, também, que cada sujeito ocupa um espaço na sala de aula e este é marcado pela Língua, ou seja, o usuário da Língua Portuguesa, por um lado, e o da Libras, por 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” (Entrevistado José). Assim, observa-se, por meio desse discurso, que o professor se relaciona mais efetivamente com os alunos ouvintes, por pertencer ao grupo deles em sala de aula, ou seja, o grupo falante da Língua Portuguesa.

Destaca-se, ainda, que o olhar para os outros, no espaço educacional, é limitado, ao inferir lugares que os indivíduos devem ocupar. José, igualmente à Mille, não retratou os alunos ouvintes, mas sim os seus quadrados. Enfatiza-se que o outro aluno surdo não é ilustrado no desenho. Desse modo, o graduando José ilustra, no desenho, uma relação triangular entre o professor, o IE e o aluno surdo, conforme descrito por Martins (2006).

Mille e José partilham a representação de que o IE pertence ao grupo dos surdos por ser usuário da Libras. Entende-se, então, que o processo de inclusão só diz respeito ao grupo minoritário (surdos) e ao seu profissional, o IE. Entretanto, a inclusão educacional não é um processo de um grupo minoritário sobre si mesmo, dissociado de outros, mas uma relação direta entre grupos que favoreçam a acessibilidade, a individualidade e a identidade de cada sujeito.

A graduanda Úrsula elabora sua representação social sobre a atuação do IE, partindo da premissa de que sua ação é inclusão, é acesso comunicacional, que é materializada no discurso “[...] é com o intérprete que eu entendo” (Entrevistada Úrsula), reafirmado por meio do seu desenho:

Figura 3 – Graduanda 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. Aí eu entendo e depois aprendo. Aí 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. (Entrevistada Úrsula).

Novamente constata-se a existência de dois grupos em sala de aula, que são constituídos pela língua oral e a sinalizada. Assim, a graduanda Úrsula pontua que o intérprete lhe possibilita adquirir informação acerca do que o professor está explicando, haja vista que “o professor fala, fala, fala”, mas ela não entende. Assim, somente com a mediação do intérprete ela adquire informação e, em seguida, constrói seu conhecimento.

Assim, entende-se 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).

É relevante pontuar que, para além da explicação dada por Úrsula, observa-se, no desenho, que o professor é o único sujeito sem braços e mãos, pois, segundo a entrevistada, ele não os utiliza na aula, porque só explica o conteúdo falando oralmente.

Essa situação é problematizada por Dorziat (2009, p. 26), ao afirmar: “[...] sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais”.

Para a graduanda Tati, a imagem e o sentido atribuído à IE são de acessibilidade comunicacional, conforme ilustra em seu desenho.

Figura 4 – Graduanda Tati



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

A graduanda 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” (Entrevistada Tati).

Nota-se uma relação triangular entre Tati, a IE e a outra surda. É por meio desse profissional, o IE, que as surdas têm acesso à aprendizagem. No discurso “[...] a professora de frente para os ouvintes e de lado para nós”, a entrevistada Tati infere uma representação que a professora não se comunica com as surdas, somente com os ouvintes, porque pertence ao grupo dos falantes da LP, enquanto que as surdas são de outro grupo linguístico, portanto, a responsabilidade é do outro profissional.

A graduanda Tati, ao representar a atuação do IE no contexto inclusivo, parte da premissa que é por ele que a inclusão do surdo acontece, atribuindo a esse profissional uma representação de alguém com superpoderes, que vai salvar o espaço educativo excludente e torná-lo um passo de mágica includente. Todavia, salienta-se que o IE é um dos agentes capazes de proporcionar um espaço inclusivo, por meio da mediação entre duas línguas. Porém, atribuir, em sua prática, a representação do intérprete como o único responsável pelo sucesso da inclusão educacional do graduando surdo é uma visão simplista e reducionista, que não expressa a complexidade do processo de inclusão escolar do educando surdo.

Observa-se a implantação de uma educação inclusiva binária, por meio de um espaço educativo constituído por dois grupos: os usuários da Libras e os falantes da Língua Portuguesa, sendo o professor visto como culpado ou vilão desse processo, por não conhecer a língua utilizada pelo surdo e o IE, o libertador ou responsável pela inclusão do surdo, por ser usuário da Libras.

O fato de não conhecer a Libras não significa que ele, o professor, não se importe com os alunos surdos, mas sim que ele não obteve formação inicial e/ou continuada para atuar com a pluralidade linguística e cultural de sua sala de aula. Portanto, no processo de inclusão, necessita-se entender os limites e as 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, é difícil também entender e trabalhar com o aluno surdo.

Acrescenta-se o fato de que, no ambiente do ensino superior, o IE é a ponte entre o professor e o surdo e entre os alunos ouvintes e o surdo. Assim, a esse profissional é atribuída a tarefa de “ensinar o surdo” e de “mediar as relações entre surdos e ouvintes (professor e alunos)”.

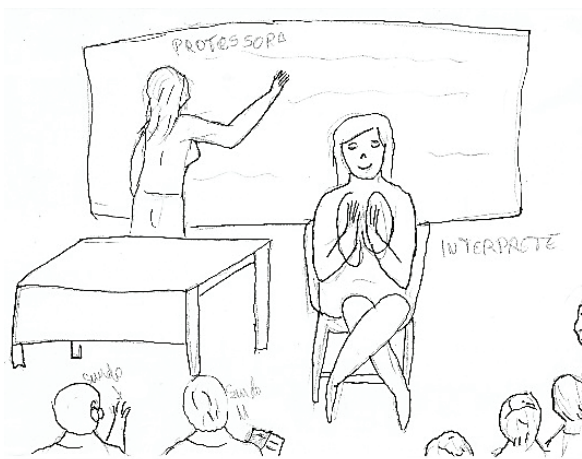
Para além de sua explicação, observa-se, no desenho de Tati, a invisibilidade da face dos alunos ouvintes. Eles são os únicos indivíduos presentes em sala de aula que não possuem: rosto, nariz, olhos, boca, etc. Tal representação pode ser explicada, ao mencionar-se que os alunos ouvintes estariam de frente para o professor e assim, estariam impossibilitados de ver seus rostos.

Entretanto, e a estrutura de seus cabelos? Ou de seus corpos? Com base em tais inquietações, infere-se que a graduanda Tati ilustra os alunos ouvintes sendo de um único modo, ou seja, ela representa os ouvintes na normalidade, na média e na homogeneidade, sem vínculos com os surdos, sem laços de identidade e de afetividade.

Ao pensar na perspectiva da homogeneidade, a graduanda Tati nega a diferença na própria diferença (FLEURI, 2006), na medida em que não é porque são alunos ouvintes que não manifestam diferenças entre um e outro, pelo contrário, devem ser reconhecidos como sujeitos plurais e que apresentam singularidades, individualidades e identidades, a partir das relações interpessoais que desenvolveram no decorrer de suas vidas.

O graduando Mauro compartilha do pensamento de Tati ao explicar que, em sua sala, a intérprete de Libras promove sua acessibilidade. Ele também exemplifica que, na sala, existem dois grupos: surdos e ouvintes, de acordo com o desenho a seguir.

Figura 5 – Graduando Mauro.



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

No meu desenho a professora está de costas 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. (Entrevistado Mauro).

Mauro, como os demais entrevistados, afirma existir divisão de dois grupos: o de ouvintes – falantes da LP – e o de surdos – usuários 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 necessita manter o contato visual para apreender o ensinamento, já que precisa identificar os sinais, por meio da visão.

Nesse sentindo, nota-se que os grupos se formam em sala de aula por serem falantes de línguas com modalidades distintas, partindo da ideia que, se ficar em outro grupo, irão perder o contato visual com a intérprete e, portanto, a informação.

Verifica-se, no desenho de Mauro, que os alunos surdos apresentam uma relação horizontal com a IE, pelo fato de ela se encontrar 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 se apresenta de costas para todos os alunos, ficando, assim, impossibilitada de ver as expressões faciais dos alunos de dúvidas, entendimentos e dificuldades, e sobre o que está sendo estudado. 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 graduando surdo.

Dessa forma, os graduandos Mille, José, Úrsula, Tati e Mauro atribuíram ao IE o “sinônimo de inclusão”, pois, para eles, o IE faz das mãos um instrumento de acessibilidade, de conhecimento e cidadania. O intérprete se apresenta, assim, em um contexto de sala de aula constituído por dois polos: ouvintes e surdos, sendo ele o mediador.

Os desenhos indicam existir uma linha imaginária em sala de aula, demarcada por: quadrados, chaves e traços, que separam alunos ouvintes e o professor, de um lado, e alunos surdos e o IE, do outro.

Os desenhos de Mille e de José estão ilustrados por sujeitos que 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 IE. Nota-se, também, que, em cada quadrado, há um grupo de alunos e um profissional responsável por eles.

O desenho de Úrsula demarca uma divisão por chaves, onde a chave dos surdos pertence ao IE e a chave dos alunos ouvintes, ao professor. Explica que cada chave tem sua particularidade e cada profissional que vem a participar dela deverá ter símbolos, traços culturais e familiaridade com os sujeitos que a compõem.

Tati e Mauro, nos seus desenhos, representam, por meio de traço, a divisão de pares, isto é, os usuários da Língua Portuguesa estão sempre para o lado esquerdo e os usuários da Libras estão do lado direito. Entende-se, dessa forma, existir uma divisão sem muros, demarcada por 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 os 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, a presença do IE não garante a participação efetiva do surdo nas relações com os ouvintes (professor e alunos), já que cada desenho marca a delimitação de grupos, isto é, pares linguísticos. Fica, então, evidente, nos desenhos e nos dizeres dos entrevistados, que se busca conviver com o familiar, ou seja, com o outro que experienciou o mundo de maneira parecida com o meu eu.

Para Moura e Cavalcante (2013, p. 88), no processo de inclusão educacional 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”.

Destaca-se, entre as falas dos entrevistados, que os sentidos e as imagens atribuídos à atuação do IE no ambiente inclusivo foram: (1) separação: cada um no seu quadrado; (2) atenção negada; (3) pares e suas particularidades; (4) ensino de lado; (5) grupos segregados.

De acordo com Jodelet (2001, p. 26):

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrados – 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.

Assim, a presença do IE na sala de aula inclusiva é tida, pelos graduandos, como acessibilidade comunicacional, bem como esse olhar permeia as suas concepções acerca da prática do IE e do professor, haja vista que atribuem às ações educativas 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 posiciona-se de frente para os ouvintes e de lado para os surdos e para o intérprete de Libras; (5) o grupo de surdos e o grupo de ouvintes vivem separados em sala de aula.

Esses discursos são materializados por ações segregadoras no espaço educativo inclusivo, conforme o quadro, a seguir, ilustra:

Quadro 1– Ancoragens e objetivações.

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 posiciona-se 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.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Jodelet (2001, p. 22) explica que representar ou se representar “[...] corresponde a um ato de 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).

Desse modo, os educandos surdos assumem perspectivas semelhantes em relação à atuação do IE no contexto na sala de aula inclusiva. Representam o intérprete como pertencente ao grupo dos surdos, por usar a mesma língua que eles, assim torna-se responsável pela aprendizagem dos educandos surdos, enquanto que o professor é representado somente como aquele que ensina os ouvintes, haja vista que ambos utilizam o mesmo código linguístico.

O IE, então, desempenha função significativa na acessibilidade comunicacional e nas relações pessoais entre surdo e ouvinte. Os surdos partilham representações do IE em termos de sua atuação técnica linguística, o seu ato educativo afetivo e a mediação de conhecimento e das relações existentes no ambiente educacional.

Em alguns momentos, esse profissional precisará 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, esse profissional é ativo e importantíssimo no processo ensino-aprendizado do surdo universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-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 se considerar. Um espaço educativo implica a ação de sujeitos que se encontram conectados, isto é, a responsabilidade engloba todos os sujeitos que compõem o ensino superior; nesse

caso, todos os graduandos (surdos e ouvintes), professores, IE, técnicos, familiares e demais pessoas que compõem direta ou indiretamente o local.

Todavia, as RS dos graduandos surdos sobre o IE colocam-no 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 objetivam suas falas ao expressarem: “[...] 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 IE em sala.

Entretanto, é pertinente pontuar que o processo de inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, mas também atitudinais, arquitetônicas, entre outras. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na heterogeneidade na classe escolar. É desconstruir representações sociais marginalizadas, estigmatizadas e preconceituosas acerca do outro surdo. É conviver com o outro diferente por meio de uma prática educativa de convivência para além da diversidade, e sim para as diferenças socioculturais e individuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 29 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 20767. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. Portaria nº 3.284,7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, n. 291, p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

DOZIART, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidades/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-342.

GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior*. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.

HARRISON, K.; NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 66-72.

JODELET, D. (Org.). *Les representations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LACERDA, C. B. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 120-128.

_____. *Atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 3ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LENZI, T. *O que são as políticas públicas?* 2018. Disponível em: <<https://www.todapolitica.com/politicas-publicas>>. Acesso em: 12 maio 2019.

LIMA, N. M. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e feito. In: DORZIAT, A. (Org.). *Estudos surdos diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 141- 170.

_____. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303-332.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPUD, 1986.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua no ensino superior. *Educação Temática digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p.157-166, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/800>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 120-134.

MORAIS, S. E. 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, Santo Inácio, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

MOSCIVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOURA, I. C.; CAVALCANTE, F. G. O tradutor/intérprete de língua de sinais: um mediador de fronteiras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 82-90, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, I. P. Articulações sobre o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, M. L. S. *Representações sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 35-57.

OLIVEIRA, I. A. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M. O.; SILVEIRA, A. P. A Técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. In: OLIVEIRA, I. A. de; OLIVEIRA, W. M. M. de; LOBATO, H. K. G.(Org.). *Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

ORNELLAS, M. L. S. Representação social: um conceito estiloso – escapa e reencontra. In: _____. *Representações sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013.p. 21-34.

RANGEL, M. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2004.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 19-45.

SANDER, R. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 129-135.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades*. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. *Inclusão no ensino superior especificidades da prática docente com estudantes surdos*. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2012.

VÍCTORA, C. G. et al. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.