

As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS

The conceptions of deafness in the LIBRAS interpreters voices

Las concepciones de la sordera en la voz de los intérpretes de LIBRAS

Luciana Figueiredo de Oliveira

Professora doutora na Universidade Federal de Paraíba, Paraíba, Brasil.

lucianaacf@hotmail.com

ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-1796-0318>

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

Doutorando na Universidade Federal de Paraíba, Paraíba, Brasil.

ivonaldoleison@gmail.com

ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-1716-1575>

Recebido em 12 de junho de 2019

Aprovado em 2 de agosto de 2019

Publicado em 22 de outubro de 2019

RESUMO

Os processos educacionais e de inclusão de sujeitos surdos no ensino regular, muitas vezes estão resumidos à presença do intérprete de Libras na sala de aula regular. Tais processos, via de regra, parecem estar desconsiderando as singularidades dos sujeitos surdos, e deixando de lado a importância da valorização da cultura e da constituição de identidades surdas em detrimento de práticas educativas baseadas ainda no ensino da língua como objeto pronto e acabado e do sujeito como ser passivo nesse processo. Este estudo surge com o objetivo de discutir a atuação de intérpretes de Libras no ensino regular, bem como suas concepções a respeito dos alunos surdos que acompanham. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de entrevistas a intérpretes de Libras que atuam no ensino fundamental, com análise dos dados realizada com base nos pressupostos da análise do conteúdo, proposta por Bardin (2011). Provavelmente, baseadas em políticas de inclusão para surdos, que privilegiam o aspecto linguístico em detrimento ao cultural e identitário, as concepções de sujeito e surdez apresentadas pelos intérpretes de Libras ainda podem ser consideradas reducionistas. Assim, a presença deste profissional no ensino fundamental, como única ou principal alternativa para a educação de sujeitos surdos, não tem possibilitado a constituição de sua identidade e a valorização da cultura surda, não contribuindo para uma educação crítica, responsável e eficaz desses sujeitos. Faz-se urgente e necessária a adoção de um modelo educacional que permita o conhecimento e desenvolvimento de relações que, para além do linguístico, valorizem aspectos culturais.

Palavras-chave: Inclusão; Intérprete para surdos; Surdez.

ABSTRACT

The educational and inclusion processes of deaf subjects in regular education are often summed up in the presence of the Libras interpreter in the regular classroom. Such processes, as a rule, seem to be disregarding the singularities of the deaf subjects, leaving aside the importance of the valorization of culture and the constitution of deaf identities to the detriment of educational practices based still on the teaching of language as a ready and finished object and the subject as being passive in this process. This study aims to discuss the performance of Libras interpreters in regular education, as well as their conceptions about deaf students who accompany. This is a qualitative research, based on interviews with the Libras interpreters who work in elementary school, with data analysis performed based on the assumptions of the content analysis proposed by Bardin (2011). Probably based on inclusion policies for the deaf who privilege the linguistic aspect in detriment to the cultural and identity, the conceptions of subject and deafness presented by the Libras interpreters can still be considered reductionist. Thus, the presence of this professional in primary education, as the only or main alternative for the education of deaf subjects, has not made possible the constitution of their identity and the valorization of the deaf culture, not contributing to a critical, responsible and effective education of these subjects. It is urgent and necessary to adopt an educational model that allows the knowledge and development of relationships that, in addition to linguistic, value cultural aspects.

Keywords: Inclusion; Brazilian Sign Language Interpreter; Deafness.

RESUMEN

Los procesos educacionales y de inclusión de sujetos sordos en la enseñanza regular, muchas veces están resumidos a la presencia del intérprete de Libras en la clase regular. Tales procesos, en general, parecen no estar llevando en consideración las singularidades de los sujetos sordos, y dejando acostado la importancia de la valoración de la cultura y de la constitución de identidades sordas en detenimiento de prácticas educativas basadas aún en la enseñanza de lengua como objeto listo y finalizado y del sujeto como ser pasivo en este proceso. Esta investigación surge con el objetivo de discutir la actuación de intérpretes de Libras en la enseñanza regular, así como sus concepciones a respecto de los alumnos sordos que acompañan. Tiene que ver con una pesquisa cualitativa, realizada a partir de entrevista a intérpretes de Libras que actúan en la enseñanza fundamental, con análisis de los datos realizada con el embasamiento de los presupuestos de análisis del contenido, propuesta por Bardin (2011). Probablemente, basadas en políticas que tienen que ver con la inclusión para sordos, que privilegian el aspecto lingüístico en detrimento al cultural y de identificación, las concepciones del sujeto y sordera presentada por los intérpretes de Libras todavía pueden ser consideradas reduccionistas. De este modo, la presencia de este profesional en la enseñanza fundamental, como única o principal disyuntiva para la educación de sujetos sordos, no hay posibilitado la constitución de su identidad y la valoración de la cultura sorda, de este modo, no contribuyendo para una educación críptica, responsable y eficaz de estos sujetos. Se hace urgente y necesario la donación de un

modelo educacional que permita el conocimiento y desarrollo de relaciones que, para allá del lingüístico, valoren aspectos culturales.

Palavras claves: Inclusión; Intérprete para sordos; Sordera

Introdução

A educação de sujeitos surdos tem sido alvo de estudos e pesquisas por pesquisadores que se interessam pela inclusão e/ou educação bilíngue, na tentativa de buscar soluções para a inclusão desses sujeitos no ensino regular. No entanto, o que parece estar acontecendo, na prática, é que mesmo com a discussão voraz acerca da inclusão que atualmente se tem vivenciado, ainda podemos nos deparar com práticas excludentes, ou que não promovem uma educação satisfatória da população surda matriculada na rede regular de ensino, conforme prevê a legislação.

Como afirma Lopes (2005, p. 39), em um estudo sobre a educação dos surdos, a escola foi criada com o propósito de “formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes”, e, segundo Lunardi (2005), a Educação Especial tinha como grande objetivo a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, a fim de padronizar aqueles setores da população que foram – e continuam sendo – vistos como ameaça para a manutenção da ordem escolar. Ainda de acordo com a autora, desta forma, a escola “aparece como instância produtora de normalidade” (LUNARDI, 2005, p. 23), baseada em uma visão médica e higienicista.

Como ressaltam (SANTOS; LACERDA, 2015), a partir da publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializou a Língua Brasileira de Sinais - Libras como forma de comunicação legal das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que discorre a respeito das atribuições e do ingresso de profissionais especializados na educação de surdos, o modelo de Educação Bilíngue, proposto pelo Decreto, tem se mostrado o mais adequado para suprir as reais necessidades da população surda matriculada em escolas regulares.

Portanto, no caso dos surdos, a proposta de inclusão está respaldada na presença de um intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), para servir como mediador entre o professor e os surdos. No entanto, o que tem se visto, na prática, é que garantir os recursos previstos por lei sem a preparação, reflexão e avaliação adequada dos serviços não tem assegurado eficácia e qualidade na educação desses sujeitos.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

Como indicado por Lodi e Lacerda (2015), que apesar da legislação vigente de defesa da Libras e da educação bilíngue reconhecer e respeitar os direitos linguísticos, educacionais e culturais das pessoas surdas, poucas transformações foram realizadas na prática e algumas caminharam em direção oposta ao disposto na legislação nacional.

Nesse sentido, concordamos com Santos & Lacerda (2015) ao considerarem que, para que as práticas inclusivas e a Educação Bilíngue sejam realmente efetivas, elas devem, antes de tudo, contemplar as necessidades de aprendizado do aluno surdo por meio da Libras, sendo esta sua primeira língua. As autoras complementam afirmando que, quando o sujeito surdo tiver sua base linguística consolidada, ele poderá aprender a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Sem dúvidas, o intérprete de Libras tem um papel fundamental na educação e inclusão escolar do surdo, pois possibilita que este receba informações em sua língua natural, o que contribui para seu aprendizado, participação e interação em sala de aula e fora dela, agindo, com isso, no sentido da inclusão. Contudo, segundo Lacerda e Poletti (2009), ainda é necessário refletir a respeito do papel desse profissional, considerando que sua atuação requer ajustes não considerados pela legislação. Isso porque, muitas vezes, as crianças surdas chegam sem domínio de uma língua, nem a oral, nem a Libras.

Além disso, Lodi (2013) apontou que um movimento de desvalorização da Libras pode ser visualizado na legislação e na prática da educação da pessoa surda, distanciando-a, portanto, de seu status linguístico. Desse modo, o papel do intérprete precisa ser melhor discutido para que ele colabore com a inclusão efetiva do surdo no contexto educacional e contribua para o fortalecimento da Libras.

Nesse contexto, tomamos a atuação do intérprete educacional de Libras como crucial para possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento aos surdos, assim como na promoção da inclusão desses sujeitos. Diante disso, ressaltamos que “debates permanentes sobre os efeitos e os modos como as práticas com a participação do intérprete efetivamente se dão em sala de aula são fundamentais para a evolução e o bom andamento de uma proposta de inclusão minimamente consequente” (LACERDA, 2002, p. 121).

Dorzat, Lima e Araújo (2011) também atentam para o fato, explicando que, enquanto as bases das práticas pedagógicas vigentes não forem abaladas e não houver incentivo a processos educacionais que “compartilhem experiências, dúvidas e descobertas, estaremos contribuindo para cristalizar novos modelos de exclusão que se dão por dentro

do sistema e são mais perversos, porque jogam com a ilusão da aceitação, da tolerância e da igualdade” (p. 21).

Há que se considerar, também, que, na sociedade, ainda há uma ideia que não confere às minorias (CAVALCANTI, 1999) o direito à diversidade identitária, e nem dá o direito ou espaço de visibilização. Indígenas, surdos, migrantes e outros sujeitos integrantes das “minorias” acabam vistos de maneira essencializada (CUCHE, 2002) e estereotipada, ou seja, devem ser/aparentar e agir conforme é ditado pelos discursos de poder da sociedade.

Essa essencialização também tem sido realizada pela escola, que, apesar de receber e vivenciar em sua prática cotidiana a diversidade identitária dos alunos surdos – ou ouvintes –, age amparada e baseada por uma lei, também essencializadora, como se todos os alunos surdos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental já tivessem domínio da Língua Brasileira de Sinais. Assim, os intérpretes têm se apresentado como a resolução dos problemas de inclusão dos alunos surdos, tanto para a escola, que se viu obrigada a matricular tais alunos sem nenhuma preparação ou formação prévia de seus funcionários, quanto para os professores (FIGUEIREDO, 2015).

Diante do exposto, este estudo pretende discutir a atuação de intérpretes de Libras no ensino regular, bem como suas concepções a respeito dos alunos surdos que acompanham, a fim de provocar reflexões a respeito da inclusão de sujeitos surdos.

Método

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, transversal e participante, a qual foi aprovada pelo CEP do CCS – UFPB sob o parecer número 66692 e teve como cenário uma escola da rede pública de ensino localizada em uma capital do nordeste brasileiro. Os dados aqui apresentados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com intérpretes de LIBRAS que atuavam no ensino fundamental da escola que foi cenário para esta pesquisa. Para isto, foi desenvolvido um roteiro de entrevista no qual os pesquisadores se basearam, sem o propósito de segui-lo à risca, ficando os mesmos livres para acrescentar e/ou retirar as indagações conforme a necessidade e o encaminhar da entrevista.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, em dias e horários previamente combinados com os intérpretes. Tiveram a duração média de 40 minutos, foram registradas em áudio, e, posteriormente, transcritas e analisadas. A análise da pesquisa foi realizada

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

por meio do tratamento dos resultados e o aprofundamento da análise, que ocorre pela inferência e interpretação, relacionou os dados das percepções obtidas no grupo focal com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa – a análise do discurso sob uma perspectiva sócio-histórica.

Foram realizadas entrevistas com três intérpretes de LIBRAS, que foram orientados a respeito dos objetivos da pesquisa, riscos e benefícios e concordaram em participar da mesma, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Contudo, um intérprete não permitiu que sua entrevista fosse gravada e não assinou o TCLE, por isso seu discurso não foi analisado nesse estudo.

Cabe citar aqui que uma das entrevistadas é a intérprete do terceiro ano, que possui dois alunos surdos em sala de aula. Ela é formada em história e atua como intérprete educacional há dois anos na escola. A outra intérprete atua no quinto ano, com três alunos surdos em sala. Ela é formada em Pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia e, atualmente, cursa Letras com habilitação em LIBRAS. Há três anos se inseriu na instituição em questão como intérprete da sala de recursos e, no ano anterior a coleta dos dados, passou a exercer a profissão em sala de aula.

Para este estudo, foram selecionados trechos das entrevistas que explicitassem as concepções de surdez e a inclusão de surdos no ensino regular a partir do discurso das intérpretes de LIBRAS entrevistadas.

Resultados e discussão

No quadro 1, apresentaremos o trecho da entrevista da intérprete 1 e, no quadro 2, o trecho da entrevista da intérprete 2.

Quadro 1 – Trecho da entrevista com a intérprete do 5º ano

(continua)

Pesq.: quais são as tuas principais atividades em sala de aula?

Int.1: É o seguinte, o papel do intérprete, na realidade, é interpretar, ou seja, ser eu, tipo um fio de telefone, o que a professora fala eu tenho que interpretar. Só que o nível deles, não tá/não dá pra atender a interpretação. Tem coisas que a professora vai falar, tipo, hoje, a aula foi sobre o/é, história, dos 500 anos de descobrimento. Só que eles não sabem o que aconteceu na história, eles não tiveram essa aula e a aula é totalmente oralizada, se eu for falar isso pra eles, eles vão ficar a ver navios. Então a gente, eu me sento com a professora e a gente faz um trabalho, em cima do que ela deu, a gente elabora uma atividade e até mesmo

Quadro 1 – Trecho da entrevista com a intérprete do 5º ano

(continuação)

elabo/procura um vídeo ou alguma coisa pra que na aula seguinte seja mostrado pra eles.
Porque aí ela explica para os alunos e eu fico fazendo uma atividade com eles, né?
Pesq.: Uma atividade a parte.
Int.1: A parte.
Pesq. Sobre o conteúdo? Ou Não?
Int.1: Sobre o conteúdo. Alguma coisa assim...mais light. Uma coisa mais... que não seja tão aprofundada. Na próxima aula, amanhã, é que ela vai passar o vídeo para eles verem como foi feito [o descobrimento do Brasil].
Pesq: Aí passa pra sala toda?
Int.1: Pra sala toda. Ai daí, entra minha parte de intérprete. Eu vou interpretar o vídeo que é pra eles entenderem, porque o vídeo não tem interpretação em LIBRAS. Aí eu vou e entro na minha parte de intérprete por quê? Porque ali eu estou mostrando o que está acontecendo no vídeo. Agora pra explicar pra eles as atividades e tudo, não tem como porque o entendimento deles não ainda tá no nível 5º ano. [...]
Pesq: Ai como acontece a avaliação desses surdos?
Int.1: As avaliações acontecem através das atividades cotidianas que eles fazem.
Pesq: Então eles não fazem prova?
Int.1: Fazem a prova. Agora quem faz a interpretação sou eu e...
Pesq: É a mesma prova dos outros alunos?
Int.1: Não. É feita a parte.
Pesq: Mas quem elabora é a professora?
Int.1: Junto comigo. Que não é meu papel, mas pela dificuldade dela não conhecer LIBRAS, não conhecer esse mundo que é o deficiente auditivo, ela me pede a ajuda e eu como pedagoga não vejo problema nenhum em poder ajudar.
Pesq: Ah! Entendi. E a questão de, da correção da prova? Você também auxilia?
Int.1: Não. Correção é com ela.
Pesq.: Por que a escrita do surdo é diferente, como ela faz?
Int.1: Mas aí na escrita eles fazem a datilologia, eu vou explicando pra eles. Por exemplo, é perguntando o que é sistema solar, se eu perguntar: O que o sistema solar? [Fazendo os sinais de LIBRAS] Eles vão dizer: É o sistema ou conjunto de planetas e tudo mais. Então isso ele vai fazer na LIBRAS e eu vou passar pra eles na datilologia. Só que foi uma combinação entre eu e [...] o assessor daqui de LIBRAS, pra gente poder trabalhar o quê? Trabalhar a língua portuguesa com eles. Porque a minha maior dificuldade hoje é trabalhar a gramática com eles, em relação a texto, a interpretação. Porque eu vejo eles não o hoje e sim o futuro. [...]

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

Quadro 1 – Trecho da entrevista com a intérprete do 5º ano

(conclusão)

Pesq. Entendo. Então vem a prova preparada por você e pela professora, aí você interpreta, por exemplo, o enunciado?!

Int.1: Não. Como eu faço junto com a professora, eu mostro para ele o que é, por exemplo, o sistema solar. Então você vai falar qual o nome dos planetas que você já estudou, aí tem o desenho do planeta – plutão, mercúrio –, tem um desenho e aí ele vai e decorou aquilo ali, aí ele vai associar o que ele decorou com o que tá desenhado. Eu não interpreto nada pra ele... Porquê se eu interpretar eu estou dando a resposta pra eles. Então assim eu trabalho muito com desenhos ilustrativos e muito com a decoreba lá atrás porque o surdo, na realidade, ele não aprende ele decora.

Pesq: Eu queria saber quais as principais dificuldades que você encontra para interpretar...

Int.1: Assim, é como eu falei, a gramática é o ponto x porque eles não têm noção, surdo nenhum tem noção da gramática portuguesa. Tem a gramática surda e a gramática portuguesa. Então a gramática surda, ela é totalmente diferente.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quadro 2 – Trecho da entrevista com a intérprete do 3º ano

(continua)

Pesq: Quais são suas principais atividades aqui, como intérprete?

Int.2: Bom, na verdade... assim... as atividades relacionadas aos meninos, é... eu que faço, pergunto a opinião da professora. Por que assim.. o papel do intérprete seria o de somente só passar a aula, mas como a gente vê principalmente no fundamental, não tem como ser apenas isso. Eu que faço o acompanhamento até por que a sala é um pouco complicada, existem outras deficiências dentro da sala. Então eu que faço o intercâmbio tanto das atividades quanto a comunicação.

Pesq: E como é tua relação com a professora?

Int.2: Assim, é perfeita, não tem nenhum problema, graças a Deus, a gente se comunica muito bem, interage muito bem. Tudo que eu vou fazer eu peço a opinião dela, em tudo e... deixo bem claro pros meninos também. Apesar que ela me deu total liberdade, tanto pra eu autorizar ou não autorizar. Tanto os meus alunos quanto os outros, normais. Mas aí eu sempre faço essa comunicação, qualquer coisa que eles queiram e venham até a mim, eu faço com que eles vão até ela. Então ela meio que já aprendeu a se comunicar com eles. [...]

Pesq: Eles são proficientes em LIBRAS?

Int.2: Em Libras. Agora a questão é o português, como LIBRAS é pra gente. Entendeu? A gente vai se adaptando com o passar do tempo. É a mesma coisa. Eu não posso dizer que eles não são alfabetizados.

Eles são, no idioma deles e... assim... tão aprendendo, tão se acostumando com o português. Cada dia é um avanço, cada dia é uma vitória, apesar de que tem dia que um...não tá com

Quadro 2 – Trecho da entrevista com a intérprete do 3º ano

(conclusão)

tanta disposição, então a gente meio que regride um pouco, até porque trabalhar com deficiência é isso. Eu aprendi que assim... a gente não evolui de uma forma tão grande, a gente evolui, mas tem um dia que a gente tem que voltar, tem que fazer tudo de novo, entendeu? [...]

Pesq a: Então além de interpretar, teu trabalho também é fazer essa adequação do conteúdo para eles. E a prova, é você que faz?

Int.2: Não. Prova... a escola traz a prova e eu e a professora juntamente a gente seleciona o que a gente vê que eles têm condições de responder. Formar frases, eles não formam. Aí justamente na prova de português, a gente pede pelo menos para eles identificarem aquela imagem que tem, se ele consegue escrever aquela palavra, sendo que aí é complicado. Aí eu entro numa conversa com a professora para ela deixar eu fazer a datilologia uma vez, para representar aquilo que significa a imagem, aí eu faço... Quando eu vejo que assim, eles não conseguem, né? Assimilar a palavra na datilologia, aí eu tendo uma segunda vez para ver o que é que sai. Mas o português em si mesmo, a gramática, português ainda é.. a gente está trabalhando.

Pesq: E quem corrige a prova é a professora?

Int.2: é a professora.

Pesq E como é a tua relação com esses alunos surdos?

Int.2: Com os surdos? Assim é são ótimos, assim, a questão do conteúdo, eu puxo, puxo o português também. Porque assim, quer queira, quer não, eu estou aqui pra educar também, eu não posso só ensinar a LIBRAS, eles aprenderem LIBRAS, até porque eu estou aqui para passar o conteúdo e ser cobrado. Como nós somos cobrados em nossa vida. Então eu cobro deles. Eu não posso alisar e dizer: “não, você é surdo. Você é deficiente”. Não, eu cobro...

Pesq: E quais são as principais dificuldades do trabalho de intérprete?

Adriana: as minhas dificuldades? Deixa eu ver... assim, aqui na escola, a escola é muito boa. Ela dá um espaço, ela dá material, que.. sinceramente, eu não encontro dificuldade pra trabalhar, o que eu quero, as atividades, eu imprimo, eu xeroco, aqui é uma escola muito boa de se trabalhar, eu não encontro dificuldades. A não ser... A não ser no dia a dia dos meninos mesmo, porque eles [os surdos] são preguiçosos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Apesar de já ter sido alvo de diversas pesquisas nos últimos anos (GUARINELLO et al, 2008; KELMAN, 2005; LACERDA, 2002; LACERDA; POLETTI, 2009; SANDER, 2003; SANTOS; LACERDA, 2015; SANTIAGO; LACERDA, 2016), a atuação e o papel do intérprete de LIBRAS são um ponto que merece ser destacado e analisado nesta pesquisa. Os dados encontrados revelam um dilema a respeito de qual o verdadeiro papel e quais as

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

reais funções que podem e são estabelecidas pelo intérprete em sala de aula, como pode ser constatado nos discursos das duas participantes desta pesquisa.

Tais discursos revelam a existência de um dilema por parte das intérpretes entre o que propõe a legislação e a necessidade vivenciada na prática. Sobre este aspecto, é importante lembrar que a legislação que regulamenta a profissão do intérprete de LIBRAS (BRASIL, 2010) dispõe que compete ao profissional interpretar, em LIBRAS – língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas na escola de forma a viabilizar, aos surdos, o acesso aos conteúdos curriculares. Contudo, na prática, o intérprete tem precisado assumir outras atribuições, na tentativa de favorecer a apropriação desses conteúdos pelos alunos surdos. Desta forma, podemos afirmar que, ao reduzir a função dos intérpretes de LIBRAS ao ato de interpretar e traduzir a Língua Portuguesa para a língua de Sinais, e vice-versa, a legislação acaba dificultando a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade, objetivo que visa cumprir.

Os trechos de entrevistas apresentados também vão na mesma direção do que expõem Santiago e Lacerda (2016), ao afirmarem que, nos níveis de ensino iniciais, tanto o pouco domínio da Libras por parte dos alunos surdos, quanto o desconhecimento da própria situação de interpretação ampliam as exigências na atuação dos intérpretes. O fato também já foi abordado por Kelman (2005), ao afirmar que, em contextos educacionais inclusivos, o intérprete precisa desempenhar outros papéis, além da interpretação/tradução, como, por exemplo: a adequação curricular, o ensino da língua portuguesa como segunda língua ao surdo, planejamento das aulas e integração junto com o professor, orientação nas atividades acadêmicas, entre outros (KELMAN, 2005).

Lacerda e Poletti (2009) apontam que, no ensino fundamental, tanto “a idade das crianças quanto os conteúdos ministrados, e quando se tem o objetivo de levar o aluno à construção de conhecimento, a atuação como intérprete não deve ser restrita às funções de interpretação do português para LIBRAS e vice-versa” (p. 167). Santos e Lacerda (2015) também chamam atenção para o fato, ao afirmarem que a maior responsabilidade do intérprete é tornar acessível ao interlocutor surdo o que era incompreensível. As autoras também acrescentam que, ao se deparar com alunos surdos que têm pouco ou nenhum domínio da língua de sinais – situação comum, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, e que pode ser constatada nos discursos acima – o intérprete deve também aproximar-se da realidade de seu interlocutor, possibilitando a ele completo acesso à informação que o professor está passando.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

Nos discursos das intérpretes participantes dessa pesquisa, no entanto, pôde-se observar que esta aproximação necessária da realidade não é considerada pelas profissionais como uma das funções do intérpretes de LIBRAS. Aparecendo nos discursos sob forma de justificativa para as demais ações que as mesmas realizam. Portanto, apesar de ficar claro que, no cotidiano vivenciado pelas intérpretes de LIBRAS entrevistadas, fazem-se necessárias diversas outras ações que auxiliem na compreensão dos assuntos por parte dos alunos surdos, as mesmas ainda têm a ideia de que a função da intérprete de LIBRAS é exclusivamente traduzir o discurso oral do professor para a língua de sinais.

Como esse contexto educacional está em processo de construção, seria ideal a parceria entre o professor e o intérprete, que poderia elaborar estratégias educacionais sensíveis às necessidades da criança, oferecendo maiores possibilidades de desenvolvimento ao aluno. Quando este profissional possui acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhados e acesso à metodologia eleita pelo professor, inclusive, há uma diminuição dos problemas durante a interpretação da mensagem, constituindo-se uma experiência mais positiva ao profissional (LACERDA; POLETTI, 2009).

Para que isso aconteça, no entanto, são requeridas uma boa relação entre os profissionais e, segundo Lacerda (2003), a participação do intérprete no planejamento das estratégias educacionais, já que ele tem um conhecimento significativo sobre a surdez. Esses aspectos fariam com que as informações fossem traduzidas para os alunos e compreendidas por eles, promovendo uma maior integração dos sujeitos nas atividades da sala de aula.

De acordo como os dados coletados nesta pesquisa, é possível afirmar que, na escola em questão, as intérpretes e professoras têm procurado, em conjunto, fazer ajustes e adaptações na tentativa de possibilitar a compreensão do conteúdo pelos alunos surdos, ou, minimante, o acesso a ele. No entanto, a forma como tais ajustes têm sido realizados merece uma reflexão um pouco mais crítica e aprofundada.

A partir de tais discursos, pode-se constatar que, no cotidiano escolar, o intérprete de LIBRAS, por vezes, fica responsável pela elaboração e/ou realização das atividades com os alunos surdos, ora realizando atividades e avaliações 'à parte', ora realizando uma inversão de papéis com o professor, como acontece, por exemplo, quando a intérprete elabora as atividades para os alunos surdos e pede a opinião da professora, e não o contrário, ou, ainda, não em parceria com a professora, como seria o ideal.

Santos e Lacerda (2015), a este respeito, explicam que, para os alunos surdos, elaborar conceitos em um contexto em que a língua majoritária é a oral torna-se uma atividade

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

extremamente complexa. Da mesma forma que é bastante delicado para o intérprete de LIBRAS interpretar tais conceitos, e que, por estes motivos, a importância de o professor responsabilizar-se por seu aluno surdo deve ser destacada, uma vez que é ele quem domina os conceitos científicos e as estratégias de ensino. Não se pode esquecer, ainda, da premissa básica de que a realização de atividades diferenciadas, ou realizadas separadamente dos demais estudantes da turma, vai na contramão do que preconiza a ideia e objetivos primeiros da inclusão.

Ainda a respeito dessa adaptação que, diante de nossa realidade educacional, cotidianamente precisa ser feita por parte dos intérpretes, Santos e Lacerda (2015) ainda chamam atenção para o fato de que tais adaptações não devem acontecer de forma a inferiorizar os alunos surdos, mas sim, de maneira que possibilitem a adequação ao contexto vivenciado. No entanto, ao relatarem e explicarem as demais atividades realizadas na escola, as intérpretes de LIBRAS entrevistadas sugerem que, na prática, o oposto vem acontecendo.

Como explica Figueiredo (2015), ao agir assim, as profissionais estão deixando de criar possibilidades para uma aprendizagem efetiva, que poderia ser responsável tanto pelo desenvolvimento linguístico-cognitivo daquela criança quanto para a mudança de paradigmas, à medida que atividades diferenciadas poderiam mostrar às profissionais e aos demais alunos que as crianças surdas são capazes de aprender de maneira diferente. Nesta direção, Silva (2005) atenta para o fato de que, da maneira que vem acontecendo, a educação dos surdos não possibilita a realização de iniciativas que proporcionem uma educação diferenciada, calcada no conceito de minorias e com vistas a suprir as necessidades diferenciadas de um grupo heterogêneo como o de surdos.

A respeito desta dificuldade encontrada nas escolas regulares que recebem alunos surdos, Silva (2005) ressalta que a situação dos surdos é bastante peculiar, pois, apesar de esses sujeitos não conseguirem adquirir a língua oral de maneira espontânea como as crianças ouvintes, e de utilizarem a língua de sinais da comunidade surda, precisam lidar, de alguma forma, com o português oral e escrito na escola.

Os discursos das intérpretes de LIBRAS podem indicar ainda, e mais uma vez, o que no campo da surdez já está posto: as dificuldades na educação dos surdos, em sua maioria, ocorrem devido aos entraves e diferenças linguísticas existentes entre surdos e ouvintes. Apesar de reconhecida nacionalmente como língua, a LIBRAS ainda está longe de ser facilmente aceita pelos ouvintes – em casa, na escola, ou na sociedade.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

É possível observar que, mesmo diante de uma realidade na qual os alunos surdos já se encontram matriculados e frequentando as escolas regulares, as estratégias de ensino e metodologias utilizadas ainda são baseadas apenas na língua majoritária. Existe, portanto, a necessidade de se pensar em estratégias de ensino que obedeçam à alternância de línguas (língua oral e língua de sinais, no caso da surdez) ligadas a uma estratégia pedagógica sistemática, que relacione tanto os objetivos do ensino como as características sociolinguísticas das línguas da comunidade minoritária (SILVA, 2005, p. 57).

Nesta direção, concordamos com a afirmação de Rojo et al (2008, p.11), segundo a qual, para que a escola possa atingir seu objetivo de “possibilitar que seus alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam na leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, atualmente, é preciso considerar: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, inclusive os letramentos das culturas locais e de seus agentes, colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; os letramentos multissemióticos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música e das outras semioses que não somente a escrita; e os letramentos críticos e protagonistas, necessários para que se possa lidar eticamente com os discursos em uma sociedade saturada de textos, mas que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013)

É importante também esclarecer que, quando pensamos em inclusão dos surdos, concordamos com Silva (2005), ao afirmar que ainda não existem iniciativas, por parte do governo, de criar espaços para as minorias linguísticas, por isso representar maiores investimentos na preparação de professores e intérpretes, por exemplo, e na adequação de metodologias, as quais deveriam ser específicas para aprendizes de segunda língua. E, quando aspectos intrínsecos à surdez não são contemplados, a participação dos alunos surdos nas aulas pode ser diferenciada da dos ouvintes, como já foi destacado no decorrer deste texto.

É o que parece estar acontecendo na escola em questão. A língua de sinais parece estar sendo considerada de maneira restrita, como um meio de resolver a questão educacional do surdo matriculado na escola regular, por meio da presença de intérpretes.

Diante de todos os aspectos analisados até então, faz-se necessária agora uma análise das concepções e representações que os intérpretes têm assumido em relação aos alunos surdos, pois o processo de construção do enunciado, a partir do entendimento de linguagem assumido nesta pesquisa, considera que os interlocutores exercem influência sobre todos os enunciados e que, portanto, a fala é determinada pelas concepções, convicções, crenças,

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

valores e ideais do interlocutor. E que, por este motivo, é preciso considerar as percepções que o interlocutor tem dos outros que participam dessa enunciação (SANTOS; LACERDA, 2015).

Os discursos aqui apresentados, que não se iniciam, nem terminam neles mesmos, têm base em discursos sócio historicamente constituídos e há muito repetidos sem as necessárias reflexões. Ao se considerar as intérpretes como seres sociais, que estão aprendendo diariamente a lidar com uma diferença que até poucos anos atrás não fazia parte da sua vida, onde constantemente lhe são apresentados novos conceitos e experiências sobre esta mesma diferença, tais discursos tornam-se perfeitamente compreensível (FIGUEIREDO, 2008, p. 87).

De acordo com Massi (2007), baseada na visão de Bakhtin, os ecos do diálogo fazem ressoar visões de mundo contraditórias, pois o indivíduo está em permanente conflito com todas as vozes que o construíram, fazendo com que seu enunciado seja polifônico por natureza, pois é marcado pelas diversas vozes que constroem o indivíduo imerso em um diálogo. Assim, a autora considera que a consciência individual se constitui com a interação com o outro, e assume um caráter dialógico em relação ao mundo exterior – onde o indivíduo está inserido – e ao mundo interior, que é sua própria consciência. Ou seja, a consciência é fruto da atividade dialógica que se concretiza como signo ideológico.

Tais afirmações nos remetem à ideia de que os discursos dos intérpretes em relação aos alunos surdos, bem como suas concepções de diferenças e surdez apresentadas acima, são generalistas e estão baseadas no senso comum, desconsiderando as possibilidades e variedades identitárias que este grupo de sujeitos possui, tendendo à negatividade e sempre colocando-os em um local inferior aos ouvintes.

Tais representações parecem estar influenciando diretamente a atuação dos intérpretes e dos professores para com os alunos surdos. Como já apresentado e discutido, as atividades são diferenciadas, de forma a não garantir uma aprendizagem efetiva nem da língua nem do conteúdo, e, desta forma, os surdos chegam ao quinto ano ainda não alfabetizados e cada vez mais rotulados de incapazes.

Além disso, revelam que, no entendimento das profissionais entrevistadas, existe uma “identidade surda” única, inerente a todos aqueles que não ouvem. A este respeito, é importante lembrar a discussão realizada por Santana e Bergamo (2005), ao afirmarem que na tentativa de defender a legitimação da língua de sinais, o termo “identidade surda” tem sido utilizado para se referir aos surdos que fazem uso desta língua. A utilização dessa expressão acaba remetendo a uma visão reducionista, que relaciona a construção da identidade com a língua utilizada pelo sujeito. Em direção contrária a este pensamento, Santana e Bergamo

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

(2005) consideram que a construção da identidade não está relacionada apenas com a língua utilizada pelo sujeito, mas com suas experiências interativas e sociais, e, por isso, não pode ser nunca cristalizada ou considerada única (SANTANA; BERGAMO, 2005. p. 568).

Bauman (2005) explica ainda que, no polo oposto, entretanto, encontram-se os que estão impedidos de escolher suas identidades, aqueles que não podem manifestar suas preferências e acabam aceitando identidades a eles designadas pelos que detêm o poder. Para o autor, estas são “identidades que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar, nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam...” (BAUMAN, 2005, p. 44).

Continuando seu pensamento, Bauman (2005) afirma que ainda existem regiões inferiores na hierarquia do poder, onde são colocadas as pessoas as quais é negado o direito de reivindicar uma identidade diferente daquela que lhe foi atribuída e imposta. Designando essas regiões inferiores de “subclasse”, o autor acrescenta que o significado de sua identidade é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade.

Na direção do proposto por Bauman (2005), remeto-me novamente ao discurso da intérprete exposto acima. Acredito que, na fala desta profissional, “o surdo” – no singular, como se todos os surdos fossem um só, ou iguais – ainda é representado por aquela profissional como aquele que não aprende (discurso historicamente construído a respeito das pessoas com deficiência). Nesse sentido, é negada a ele a possibilidade de ambicionar ou lutar por qualquer outra identidade ou posição social. Além disso, são desconsideradas, nesse discurso, todas as identidades que podem circular em uma “comunidade surda”, não importa se este aluno é filho de pais surdos ou ouvintes, se é proficiente em LIBRAS, se é oralizado, se frequenta a “comunidade surda”, se frequentou ensino infantil, se em sua casa participa dos discursos, conversas informais, da tomada de decisões, se seus pais sabem ler e/ou escrever, se vive em uma comunidade marginalizada ou em um palácio. Ele é surdo, e, por isso, para o intérprete, ele não aprende.

O que parece estar acontecendo naquela escola é que, devido aos papéis desempenhados pelo intérprete de LIBRAS, o aluno surdo tem poucas possibilidades de deslocamento de sua identidade social. Fato reforçado pela atuação de intérpretes que, por pouco entenderem ou refletirem a respeito da formação da identidade surda, têm baseado suas práticas em um discurso que toma os deficientes como incapazes, colocando-os em uma posição extremamente inferior na hierarquia de poder, como já mencionado.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

A este respeito, Lacerda (2000), em pesquisa sobre a atuação do intérprete de LIBRAS na escola regular, conclui que o aluno surdo está “à deriva” em meio às adversidades da sala de aula, e que, embora a presença de um intérprete em língua de sinais tenha contribuído de maneira positiva para a aceitação desse aluno surdo dentro da escola inclusiva, é necessário repensar a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Kauchakje (2005, p. 64) também explica que, enquanto igualdade for sinônimo de homogeneização, teremos uma sociedade “excludente tanto no sentido de poder vir a excluir os considerados diferentes como no sentido de coibir a manifestação das diferenças”. Apesar disso, como afirma Silva (2005), nesses últimos anos, percebe-se a presença cada vez maior de surdos dentro das escolas regulares e, ao mesmo tempo, o despreparo das escolas para oferecer aos surdos, e aos diferentes, de modo geral, uma educação de qualidade. A autora destaca que, se observarmos como a história da educação dos surdos tem sido apresentada, veremos que os surdos e os diferentes, de forma geral, sempre estiveram numa situação de desvantagem em relação à norma e ao ‘normal’, pois sempre foram vistos sob a ótica da inferioridade e sob a perspectiva da normalização.

A respeito da inclusão dos surdos, é ainda necessário destacar que a presença destes sujeitos em salas de aula regulares tem possibilitado aos ouvintes, em alguma medida, a convivência com a diferença e a oportunidade de modificar suas próprias concepções a respeito da deficiência. Esta é uma opção para que os discursos que historicamente circulam a respeito da surdez e das diferenças sejam modificados. Para isto acontecer, no entanto, é necessário, antes de tudo, que os alunos ouvintes possam conviver com surdos realmente capazes, e não estigmatizados e reféns de rótulos e discursos que os menosprezam, como temos vivenciado em nossas escolas.

E para que isso ocorra efetivamente, é importante não só inserir os surdos na escola, mas que o bilinguismo seja assegurado, garantindo – como pontuado por Moreira, Ansay e Fernandes (2016) – mecanismos e ações que oportunizem o aprendizado da Libras como língua materna, na educação infantil.

Desse modo, é importante continuar o debate político e linguístico em torno da Libras, tendo em vista que, hoje, não há garantias de que a criança surda tenha o direito de adquirir a Libras como língua materna até os cinco anos de idade, visto que, muitas vezes, esse aprendizado só ocorre na adolescência. Segundo Moreira, Ansay e Fernandes (2016, p. 52), essa aquisição tardia “implica graves prejuízos ao desenvolvimento, à formação das funções

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

psicológicas superiores, ao processo de identificação cultural e, conseqüentemente ao pleno exercício da cidadania”.

Carvalho (2006), chama atenção para o fato de que, se por um lado podem-se enumerar os benefícios da convivência de crianças deficientes com crianças sem diagnóstico de deficiência; por outro, registram-se as ausências de práticas pedagógicas que venham a favorecer a interação dessas crianças com outras, gerando o conseqüente isolamento das mesmas, que, sequer querem participar da hora do recreio e das atividades de recreação, por medo e insegurança ou por falta de confiança e de autonomia. Para as autoras, contraditoriamente ao que se espera, algumas práticas continuam reproduzindo condutas excludentes, dando manutenção a concepções estereotipadas.

Assim, mudar tais concepções implica quebrar paradigmas que têm impedido a formação de seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios produzidos pelos diferentes contextos políticos e sociais (RIBEIRO; BAUMUEL, 2003, p. 49).

Considerações finais

A partir dos dados analisados neste estudo, foi possível constatar que a presença do intérprete de LIBRAS no ensino fundamental traz benefícios para os sujeitos surdos, mas, isoladamente, não é suficiente para garantir a inclusão deles no ensino regular. Assim, entendemos que, para que esta inclusão e para que a educação bilíngue aconteça e se configure de forma eficaz, faz-se necessária uma comunicação efetiva entre todos os agentes envolvidos na educação dos surdos, para que, a partir dela, haja interação, integração e participação em contextos sociais com uma maior independência da mediação de outro sujeito, sendo respeitadas as diferenças, necessidades e identidades de cada indivíduo.

Com isso, vemos que apenas a interpretação poderá ter como resultado a não compreensão por parte dos surdos, pois há peculiaridades na surdez que precisam ser consideradas nas práticas didático-pedagógicas propostas para estes sujeitos, como: o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e educacional desses indivíduos. E, quando esses aspectos intrínsecos à surdez não são contemplados, a participação dos alunos surdos nas aulas pode ser diferenciada da dos ouvintes.

Além disto, foi possível observar que, apesar de serem profissionais que estão atuando nas escolas com o objetivo de favorecer e facilitar a educação dos sujeitos surdos, os intérpretes de LIBRAS, por vezes, ainda apresentam concepções que tendem à negatividade em relação aos sujeitos surdos. A este respeito, é preciso afirmar que se entende que tais

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

concepções estão embasadas em discursos sócio-histórico e culturalmente construídos a respeito das diferenças, no entanto, não se pode negar que os mesmos indicam a urgência de se pensar a formação destes profissionais, para que sua atuação não vá contra o objetivo principal de sua entrada no cenário educacional: a inclusão efetiva e real dos sujeitos surdos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de **A categoria identidade desvelando o processo de construção do “eu”**. In: temas em psicologia e Educação. Belo Horizonte: Autentica, 2006

CAVALCANTI, Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: Delta 15, 1999.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. (2ª ed.). Bauru: EDUSC, 2002.

DORZIAT, Ana, LIMA, Niédja Maria Ferreira, ARAÚJO, Joelma Remígio de. **A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Espaço (INES) v. 1, pp. 16-27, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina. et al. **O intérprete Universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba**. Marília: Revista Brasileira de Educação Especial, 14, 63-74, 2008.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

FIGUEIREDO, Luciana Cabral. **O outro na escola: algumas representações a respeito das diferenças.** 2015. Tese. Instituto de estudos da Linguagem – UNICAMP. Campinas – SP, 2015.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral., GUARINELLO, Ana Cristina. **Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação.** Revista Educação Especial (UFSM), 26, 175-192, 2013

FIGUEIREDO, Luciana Cabral. **Grupo de familiares de surdos como um espaço de reflexão ara a surdez.** 145p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

KELMAN, Angela. **Os diferentes papéis do professor intérprete.** Rio de Janeiro: Espaço: Informativo Técnico-Científico, 24, 25-30, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de., GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.). Surdez: Processo Educativos e Subjetividade. (1ª ed.). São Paulo: Lovise, pp. 51-84, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades.** In: Ana Claudia Balieiro., HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, TESKE, Ottmar. (orgs). Letramento e Minorias. (2ª ed.) Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de., POLETTI, Juliana. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais.** In: FÁVERO, Osmar, FERREIRA, Windys., IRELAND, Timothy., BARREIROS, Debora. (Org.) Tornar a educação inclusiva. (1ª ed.). Brasília: Unesco/ANPED, 1, 159-176, 2009

LODI, Ana Claudia Balieiro, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação.** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. especial, p. 279 - 299, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49 – 63, 2013.

LOPES, Marcia Corcini. **A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos.** In: THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini (org.). A invenção da surdez: cultura, ateridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

LUNARDI, Marcia Lise. **Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica.** In: THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini. (org.). A invenção da surdez: cultura, ateridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

MASSI, Giselle Athayde. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta.; ANSAY, Noemi Nascimento.; FERNANDES, Sueli Fatima. **Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao Ensino Superior**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 19, n.1, p. 49-60, 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, BAUMUEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROJO, Roxane, ROCHA, Cláudia Hilsdorf; GRIBL, Heitor; GARCIA, Fernanda Costa **Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos**. Rio de Janeiro: Anais do II SILID/ISIMAR – II Simpósio sobre livro didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos didáticos, 2008.

SANDER, Ricardo. **A questão do intérprete da Língua de Sinais na universidade**. In: LODI, Ana Cláudia Baileiro., HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, TESKE, Ottmar. (orgs). **Letramento e Minorias (2ª ed.)**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTANA, Ana Paula, BERGAMO, Alexandre. **A Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. In: Educação e Sociedade. Vol. 26, n. 91, pp. 565 – 582, Campinas-SP, 2005.

SANTIAGO, Vania de Aquino Albres, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Libras educacional: o processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós-graduação**. Belas Infêis (pp. 165-182), vol. 5, 2016.

SANTOS, Lara Ferreira dos, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria**. Cad. Trad. Florianópolis (pp. 505-533), vol. 35, 2015.

SILVA, Ivani Rodrigues **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in) visibilização da diferença e da “deficiência”**, 2005. 274p. Campinas: Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, (2005).

KAUCHAKJE Samira. **Cidadania e Participação social: inclusão social no campo dos direitos à igualdade e à diferença**, 2005 In: SOUZA, Maria Antonia., COSTA, Lucia Cortes da. (Orgs). Sociedade e Cidadania: Desafios para o século XXI. Editora UEPG, 2005 (p. 55-73).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>

Correspondência

Luciana Figueiredo de Oliveira – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências da Saúde - Campus I, Departamento de Fonoaudiologia, Cidade Universitária, João Pessoa, Paraíba – Brasil. CEP: 58059-900.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)