

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA

GABRIELLY COTA DA SILVA

**A RELAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS COM O PROFESSOR DE
CIÊNCIAS/QUÍMICA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UM ESTUDO
COMPARATIVO**

Ouro Preto

2024

GABRIELLY COTA DA SILVA

**A RELAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS COM O PROFESSOR DE
CIÊNCIAS/QUÍMICA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UM ESTUDO
COMPARATIVO**

Trabalho de conclusão de curso- TCC apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto.

Orientador: Profa. Dra. Sandra de Oliveira Franco Patrocínio.

Ouro Preto

2024

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586a Silva, Gabrielly Cota Da.

A relação dos intérpretes educacionais com o professor de ciências/química das universidades brasileiras [manuscrito]: um estudo comparativo. / Gabrielly Cota Da Silva. - 2024.

58 f.: il.: gráf..

Orientadora: Profa. Dra. Sandra de Oliveira Franco Patrocínio.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Graduação em Química .

1. Intérprete educacional. 2. Professor de Ciências e Química. 3. Surdo.
4. Ensino Superior. I. Patrocínio, Sandra de Oliveira Franco. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37:54

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabrielly Cota da Silva

A relação dos intérpretes educacionais com o professor de ciências/química das universidades brasileiras: um estudo comparativo

Monografia apresentada ao Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Química

Aprovada em 26 de março de 2024

Membros da banca

Profa. Doutora Sandra Oliveira Patrocínio - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Doutora Andréia Chagas Rocha Toffolo - Avaliadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Doutora Clarissa Rodrigues - Supervisora - Universidade Federal de Ouro Preto

Sandra Oliveira Patrocínio, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 02/04/2024



Documento assinado eletronicamente por **Clarissa Rodrigues, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/11/2024, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0810172** e o código CRC **B9FCABDC**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por possibilitar essa conquista.

Agradeço à toda minha família, Noêmia, Marília, Grazielle, Waleson e Maria Eduarda, por me apoiarem, acreditarem em mim e estarem sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Sandra de Oliveira Franco Patrocínio por toda paciência e ensinamentos durante esse período.

Agradeço à professora Clarissa por todo apoio e ensinamentos durante a graduação.

Agradeço à Andréia por aceitar fazer parte da banca e pelas contribuições para o trabalho.

Agradeço a toda equipe do PIBID e Residência Pedagógica pela oportunidade de poder participar dos projetos e contribuir imensamente para minha formação.

Agradeço aos meus colegas de classe, em especial a Amanda e Letícia que estiveram comigo durante grande parte desse processo.

Agradeço as pessoas incríveis que a UFOP me possibilitou conhecer, que me ajudaram muito ao longo do processo, tornando as coisas mais leves e que eu levarei para sempre, em especial, Gabriel e a Fernanda.

Agradeço a todos que fizeram parte desta etapa!

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo comparativo com uma dissertação de mestrado realizada por Fabiano (2022). Tal pesquisa analisou a interação estabelecida por Intérpretes Educacionais (IE) atuantes na Educação Básica com os professores de Ciências/Química. Já o presente trabalho, analisou os IE que atuam na Educação Superior e os respectivos docentes deste nível de ensino. A presente investigação tem natureza qualitativa, foi realizada a partir da análise de 10 questionários respondidos pelos IE. Para a execução da análise dos dados obtidos, foi realizado um processo de categorização tal como realizado por Fabiano (2022). Os resultados comparativos da pesquisa mostram que apesar de que em alguns aspectos as respostas se diferenciarem, a interação estabelecida entre os IE atuantes da Educação Superior está sendo semelhante aos IE atuantes na Educação Básica. Assim, em ambos os casos, a inclusão não ocorre de forma efetiva, a atividade profissional desenvolvida pelo IE ainda não está sendo reconhecida de forma concreta e, na perspectiva do IE, os professores apresentam conhecimento insuficiente para atender as demandas do aluno surdo em sala de aula, já que, em muitas oportunidades, no contexto de sala de aula, acaba por relegá-la ao IE.

Palavras-chaves: Intérprete educacional; Professor de Ciências e Química; Surdo; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research is a comparative study with a master's thesis carried out by Fabiano (2022). This research analyzed the interaction established by Educational Interpreters (IE) working in Basic Education with Science/Chemistry teachers. On the other hand, the present study analyzed the IEs who work in Higher Education and the respective teachers of this level of education. The present research is qualitative in nature, it was carried out from the analysis of 10 questionnaires answered by the IEs. To perform the analysis of the data obtained, a categorization process was carried out as performed by Fabiano (2022). The comparative results of the research show that although in some aspects the answers differ, the interaction established between the EIs working in Higher Education is being similar to the IEs working in Basic Education. Thus, in both cases, inclusion does not occur effectively, the professional activity developed by the IE is not yet being recognized in a concrete way and, from the perspective of the IE, the teachers have insufficient knowledge to meet the demands of the deaf student in the classroom, since, in many opportunities, in the context of the classroom, it ends up relegating it to IE.

Keywords: Educational interpreter; Science and Chemistry Teacher; Deaf; Higher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1	Um foco na construção histórica da deficiência.....	11
2.2	Bilinguismo	13
2.3	O Público-alvo da Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)	14
2.4	Leis sobre inclusão nas Instituições de Ensino Superior.....	15
2.5	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).....	18
2.6	Intérpretes Educacionais (IE)	20
2.7	O IE e o Ensino de Química	24
3	OBJETIVOS	26
3.1	Objetivo Geral	26
3.2	Objetivos específicos.....	26
4	METODOLOGIA	27
4.1	A natureza da pesquisa	27
4.2	Metodologia de Coleta de Dados	28
4.3	Metodologia de análise de dados.....	29
5	RESULTADOS	29
5.1	Caracterização dos IE.....	30
5.2	Interação entre IE e professor de Ciências/Química	33
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
	APÊNDICE 1 – Questionário enviado aos intérpretes	57

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela área da inclusão começou a surgir em meu ambiente familiar. Tudo teve início com o nascimento do meu primo que apresenta uma deficiência física. Na época eu tinha apenas quatro anos, a partir de então, foi necessário iniciar a busca para acessibilidade dele.

Quando fui para o 5º ano do Ensino Fundamental, me deparei com um aluno surdo em minha sala, ele possuía uma intérprete que o ajudava em sala, e nos ensinava alguns sinais de Libras. Quando fui para o 6º ano do Ensino fundamental, além do meu colega do 5º ano que continuava na minha sala, me deparei com mais uma colega de classe surda, havia também um aluno cego, que não ficou por muito tempo devido as condições da turma. Neste ano, os alunos surdos não tinham intérpretes que lhe acompanhassem e nem os professores sabiam como poderiam ajudá-los, já que não sabiam como se comunicar, neste momento, comecei a ajudar os meninos da forma que eu conseguia, com o básico da comunicação que havia aprendido no 5º ano com a intérprete.

Durante meu Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, não tive contato com surdos, mas estudei com colegas de classe com deficiências intelectual e déficits e, novamente, os professores não sabiam como lidar e não havia nenhum profissional acompanhando os alunos. Desde então, decidi que queria trabalhar com a inclusão de alguma forma.

Quando fui para a faculdade, no primeiro período tive uma disciplina obrigatória: Introdução a Libras. A partir deste momento, procurava sempre disciplinas que tivessem relação com a inclusão, mas não havia opções. Com o passar do tempo, encontrei uma disciplina obrigatória do curso chamada Módulo Interdisciplinar de Formação (MIF), para o meu curso é necessário a realização de três MIF's, achei a oportunidade que tanto esperava para compreender e estudar um pouco mais sobre inclusão. O primeiro MIF que cursei tinha como tema “Por Uma Educação Inclusiva na Região dos Inconfidentes: Estabelecendo Parcerias Entre Escola e Universidade”, o segundo MIF tinha como tema “Por Uma Educação Inclusiva na Região dos Inconfidentes: Construindo Alternativas para o Ensino de Ciências e Matemática”, já o terceiro MIF tinha como tema “Educação Intercultural”. Foi no ano de 2022 que uma nova disciplina de Libras foi ofertada, a LET100 - Prática de Libras: Nível Intermediário, e sim, também realizei a matrícula na disciplina para poder cursar. Atualmente, faço um curso de extensão de Libras ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Quando me matriculei na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e com a necessidade de escolher um tema para o trabalho, a única certeza que eu tinha, era que eu queria

que fosse na voltado para inclusão. Foi então que convidei a professora Sandra para ser minha orientadora. Durante nossas conversas, ela me propôs uma Iniciação Científica que seria a análise dos dados que abarcavam a relação do intérprete educacional (IE) com o professor de Ciências/Química que haviam sido coletados dentro de um projeto. Deste projeto, surgiu uma pesquisa de Mestrado no ano de 2022, mas que devido ao grande número de respondentes foi necessário um recorte dos dados para a análise, sendo assim, os dados que traziam a relação do IE da Educação Superior com o professor ainda não haviam sido explorados. A partir desse momento, a investigação se tornou tema deste TCC, em que realizaremos uma comparação dos dados obtidos nesta pesquisa com a pesquisa realizada por Fabiano (2022) que se tratava da relação dos Intérpretes com o professor de Ciências/Química na Educação Básica.

Com base nos aspectos trazidos, julgamos que o presente trabalho pode contribuir para um aprofundamento nas discussões acerca do papel do intérprete em sala de aula, além de buscar aprofundar a partir do olhar do intérprete como é estabelecida sua relação com o professor visando a aprendizagem do aluno surdo em disciplinas de Ciências da Natureza. Pretendemos com este trabalho, comparar se os entraves apontados pelos IE que atuam nas Universidades brasileiras são os mesmos que os apresentados pelos IE atuantes na Educação Básica de Minas Gerais, sendo estes últimos, analisados na pesquisa de Fabiano (2022).

Diante do exposto, os principais aspectos da pesquisa estão descritos neste TCC, sendo constituído por pelas seguintes seções: fundamentação teórica, na qual discutimos as teorias que fundamentam nossa pesquisa; os objetivos gerais e específicos em que se baseou a pesquisa; metodologia, na qual apresentamos o percurso metodológico adotado; resultados, em que os dados são analisados e discutidos e considerações finais que tratam das conclusões dos principais resultados obtidos na análise buscando trazer os principais apontamentos da relação entre IE e professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Um foco na construção histórica da deficiência

Para que se possa iniciar uma discussão com relação à educação inclusiva¹, é necessário a compreensão sobre o processo histórico das pessoas com deficiência (PcD). A trajetória das PcD é marcada de muita discriminação e luta, uma vez que historicamente essas pessoas carregavam a imagem de deformação do corpo e da mente, o que acusava a imperfeição humana (Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011). Gugel (2015) menciona que na Antiguidade os pais podiam matar os filhos com deficiência física, além de mencionar que há relatos de que algumas crianças eram deixadas em cestos nos rios ou em lugares considerados sagrados. Aqueles que sobrevivessem eram explorados nas cidades ou passavam a fazer parte do circo como entretenimento.

Ainda segundo Gugel (2015), com o surgimento do Cristianismo, a nova doutrina era voltada à caridade e ao amor às pessoas, e com isso, as classes menos favorecidas se sentiam acolhidas. Nessa ocasião a eliminação dos filhos foi combatida e começaram a surgir os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e PcD (Gugel, 2015).

Com o início da Idade Média as pessoas encaravam a deficiência física ou mental como castigo de Deus, os mesmos eram vistos por supersticiosos com poderes de feiticeiros ou bruxos (Gugel, 2015). As crianças que sobreviviam nessa época eram ridicularizadas e separadas de suas famílias (Gugel, 2015).

Mazzotta (2001) demonstra que a religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, gerava uma idealização da condição humana como a perfeição física e mental.

Segundo Cardoso (2011), foi a partir da Revolução Francesa (1789-1799) e Revolução Industrial (1760-1840) que ocorreram as grandes mudanças de valores, essas mudanças ocorreram a nível social. Neste momento, deu-se origem a um novo olhar as PcD, mas ainda assim, demorou para que as medidas de caráter social fossem tomadas, nomeadamente, na educação.

Foi notado também, nessa época, a necessidade de que as PcD não precisavam apenas de hospitais e asilos, mas também de uma atenção especializada. Começam a surgir, instituições

¹ Educação inclusiva “significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para aprendizagem (Glat, 2007, p. 16).

para estudar cada deficiência. Aumentam-se os orfanatos, asilos e lares para crianças com deficiência física (Gugel, 2015).

O século XX foi um período de grandes avanços para as PcD, principalmente com relação aos apoios técnicos ou elementos assistivos. Nessa época, observou-se também na Europa a crescente formação e organização das instituições preparadas para atender PcD², além de observarem a necessidade de que elas precisavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se na sociedade (Gugel, 2015).

Em 1948 é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelecia no Art. 1º “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” O artigo complementa, ainda, certificando que as pessoas “são dotadas de razão e consciência e devem agir em relação as outras com espírito de fraternidade.”

Ainda na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Art. 25º retrata a PcD, intitulada “inválida”, como:

1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social (BRASIL, 1948).

Então, a partir deste momento, as instituições voltadas a PcD são estabelecidas em todos os países, buscando principalmente alternativas para integração³ social, assim como melhorias para as ajudas técnicas para pessoas com deficiência auditiva, visual e física (Gugel, 2015).

Diante do exposto, percebemos que por muitos anos, a surdez foi vista como deficiência. Discussões sobre a condição da surdez vem ganhando destaque. Atualmente, a surdez é considerada uma diferença linguística, ou seja, uma condição humana e não uma deficiência (Lamoglia, 2015).

² No campo educacional, essas instituições tinham caráter segregacionistas, pois mantinham as PcD isoladas, assim: “O período da segregação marcado pela instituição das escolas especiais tem como objetivo separar e isolar as crianças com alguma deficiência do convívio comum da sociedade. Nessas instituições, tanto as pessoas com deficiência como outros que fogem dos padrões de “normalidade”, são enclausuradas por representarem, de alguma maneira, perigo para a sociedade” (Silva, Fernandes e Fonseca, 2020, p.3).

³ Em relação a integração no campo da educação, é definida por Rodrigues (2006, p. 3): “a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar”. Silva (2009), argumenta que a integração surge a partir do princípio da normalização, sendo assim, esse processo tem como objetivo normalizar as crianças com deficiência que estudavam em instituições de educação de ensino regular a nível físico, funcional e social, fazendo com que agora elas tenham maior proximidade física, interação e aceitação.

2.2 Bilinguismo

O bilinguismo cada vez mais vem ganhando espaço nas discussões sobre surdez e educação de surdos. Como a maioria defende, a condição da surdez deve ser vista como uma diferença linguística e não como uma deficiência física e, por isto, há a necessidade de defender a educação bilingue para esse público. A recente Lei 14.191/2021 dispõe sobre a modalidade de educação bilingue do surdo. No Art. 60-A da Lei 14.191/2021 é trazido a definição de educação bilingue de surdos, tal como:

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilingue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasil (2021).

Segundo Gomes (2010) a proposta bilingue não tem como objetivo privilegiar uma das línguas, mas sim, dar condições aos surdos de poder usufruir das duas línguas, sejam elas, a língua gestual como primeira língua e a língua nacional como segunda língua.

Gomes (2010) ressalta também que o objetivo principal da educação bilingue é o reconhecimento da surdez como diferença, ou seja, contrariando o oralismo e a comunicação total, que são advindas da concepção que trata o surdo como deficiente (Gomes, 2010).

Visando a importância de o aluno surdo ter um professor surdo, Pereira e Vieira (2009) discorrem que o profissional surdo é responsável pela programação de conteúdos e tem papel significativo no processo de proporcionar um ambiente linguístico que facilitará o entendimento e a expandir o conhecimento linguístico da língua de sinais pelo aluno surdo.

Dall'asen e Pieczkowski (2022) ressaltam ainda a importância de compreender que a proposta bilingue não é somente a transposição de uma língua para outra, tendo em vista que, a língua de sinais apresenta os mesmos elementos pertencentes na língua oral, como, gramática, sintaxe, semântica e pragmática. Sendo assim, por possuir distinções devem ser respeitadas e ser utilizadas de acordo com a suas normas.

Para além, na Lei 14.191/2021 é trazido no Art. 79-C, no parágrafo 3º sobre a educação do surdo na educação superior, como:

Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. Brasil (2021).

Porém, a maioria dos documentos oficiais brasileiros inserem o sujeito surdo como uma pessoa com deficiência. Diante disso, o presente trabalho, discute as leis que citam o surdo, mesmo que tratando essa condição como uma deficiência.

2.3 O Público-alvo da Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) no Art. 2º estabelece que a PcD é aquela que “tem impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” que, devido ao efeito combinado de um ou mais obstáculos, pode impedir a sua plena e efetiva participação na vida social em condições de igualdade com outras pessoas.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e com a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida⁴ (PNEE) o público-alvo da Educação Especial (PAEE) é constituído por alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; alunos com deficiências: auditivo, auditivo-visual, físico motor, intelectual, mental, múltiplo, visual (PNEE, 2020).

Segundo o artigo primeiro da PNEE, é dever da União em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e Municípios, implementar programas e ações que visam à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todos os graus de ensino, sejam eles básico ou superior e em todas as redes de ensino, públicas ou privadas (PNEE, 2020).

A PNEE 2020 tem como um de seus objetivos no Art. 4 inciso II promover a excelência no ensino dos alunos da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Buscando uma inclusão efetiva em todas as redes de ensino, desde o ensino básico até a pós-graduação, o documento estabelece diversas orientações como os artigos 7º e 9º, para todos os níveis de ensino buscando melhor atender os estudantes da educação especial.

Em específico ao ensino superior e as pessoas surdas, o documento aborda no Art. 7º o que são considerados serviços e recursos da educação especial, no inciso XIII o documento traz

⁴A PNEE é um documento aprovado pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

o Núcleo de Acessibilidade que é um espaço de apoio especializado buscando a minimização de barreiras que impeçam a participação plena do aluno PAEE no ambiente escolar.

É tratado no Art. 9º da PNEE, no inciso IV, determinadas ações que visam a implementação do documento nas redes de ensino superior. Abaixo serão listadas algumas responsabilidades da instituição de ensino com relação ao atendimento aos alunos PAEE, com foco aos alunos surdos:

- Desenvolvimento e padronização dos Núcleos de Acessibilidade para atender os alunos que demandem serviços e recursos da educação especial;
- Instituir e fortalecer na graduação e pós-graduação, grupos que possam ser utilizadas para compartilhar atividades a fim de remover e minimizar obstáculos na formação acadêmica dos alunos público-alvo;
- Assegurar que discentes surdos e surdocegos possuam acesso a tradutores-intérpretes e guias-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

Objetivando a formação do profissional da educação especial, para o atendimento educacional e o atendimento especializado para surdos, são responsabilidade da instituição de ensino:

- Estimular e promover qualificação dos docentes para atuação em educação especial, através de cursos como: licenciatura, especialização e pós-graduação em educação especial ou áreas afins, bem como de formação inicial, continuada e pós graduação na área da educação bilíngue de surdos ou da pedagogia bilíngue de surdos;
- Proporcionar a formação inicial de professores em Libras e formação continuada em Língua Portuguesa;
- Proporcionar formação de educadores para atuação em educação bilíngue se surdos;
- Promover a formação inicial e continuada de tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa em colaboração com universidades;
- Promover a formação continuada de guias-intérpretes para a educação bilíngue de surdos e atendimento especializado aos alunos surdocegos (BRASIL, 2020).

2.4 Leis sobre inclusão nas Instituições de Ensino Superior

A garantia do acesso ao Ensino Superior aos alunos aos alunos público-alvo da Educação Especial⁵ (PAAE) foi garantida apenas em 2015, com a implementação da Lei nº

⁵ Importante destacar que, as recentes discussões sobre educação de surdos não os incluem como estudante PAEE, porém, os dados aqui apresentados e gerados por órgão oficiais, trazem esse público específico como integrante.

13.146 de 2015. Segundo o Censo da Educação do Ensino Superior de 2022, houve um aumento significativo de inserção do PAAE nas universidades, o índice de matrículas em 2015 era de 0,4%, já em 2022 esse índice dobrou, chegando a 0,8%. Ao focalizar a pesquisa para os surdos os dados apresentaram mais de 2.500 alunos matriculados no ensino superior no ano de 2022, apesar de ainda ser um índice relativamente baixo, observa-se um aumento considerável de matrículas do PAAE nas Instituições de Ensino Superior quando comparados aos números obtidos antes da Lei citada.

É garantido ao aluno surdo no decreto nº 5.626 de 2005 no Art. 21 “o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos” em todos os níveis de ensino. A Lei 14.704 de 2023 que regulamenta a profissão do Tradutor, Intérprete e Guia Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, traz como uma das atividades desenvolvidas pelo profissional é de estabelecer a comunicação do surdo com pessoas que não falam Libras.

Como discutido anteriormente, o processo histórico das PcD foi de muito conflito e discriminação. Diante da necessidade de melhoria no atendimento desse público nas instituições de ensino, foram elaboradas e re-elaboradas durante anos leis e decretos que buscavam melhorar a inserção e garantia de ensino aos alunos PAAE. Durante todo o processo, as PcD enfrentaram paradigmas como o de exclusão, segregação, o de integração que foram citadas anteriormente, até que finalmente caminhou-se para a inclusão.

Com a Constituição Federal de 1988, é garantido no Art. 205º, que a educação é direito de todos e dever do estado; e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Portanto, pode-se notar que a educação tem como função formar o cidadão além de prepará-lo para o desenvolvimento no trabalho. Ainda nesta Constituição, no Art. 208º, no inciso V, é garantido acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Brasil, 1988).

Em 1989 foi sancionada a lei nº 7.853 que trata o auxílio das pessoas portadoras⁶ de deficiência, sua integração social, sob responsabilidade da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, entidade que deve zelar pela garantia de acesso das pessoas aos seus direitos básicos, como educação, saúde, trabalho, lazer e outros direitos que proporcionem o bem-estar pessoal, econômico e social (Brasil, 1989).

⁶ Vale ressaltar que, o termo “portador de deficiência” não deve ser empregado.

Após dez anos, em 1999 foi publicado o decreto de nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, e dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida as normas de proteção, e dá outras providências.” Além disso, é estabelecido no Art. 25º que deverão ser ofertados programas de auxílio para o discente da educação especial participante do sistema regular de ensino, sejam eles do sistema de educação geral, públicas ou privadas, ou em casos especiais onde a educação das escolas comuns não puder atender suas necessidades educativas/sociais ou não contemplem seu bem-estar (Brasil, 1999).

Em 2015, a Lei nº 13.146 estabeleceu no Art. 1º que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura e promove igualmente o exercício dos direitos das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, objetivando a inclusão social e participação cidadã. Ainda na Lei nº 13.146, tem-se no Art. 27º que:

É garantido a pessoa com deficiência, educação inclusiva em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, buscando alcançar ao máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

No Art. 27º, tem-se no parágrafo único que a garantia da educação de qualidade a PcD e proteção contra violência, negligência e discriminação é de responsabilidade do Estado, dos familiares e da comunidade escolar (Brasil, 2015).

Um dos direitos garantidos por lei às PcD é o direito de acesso ao Ensino Superior conforme a Lei nº 13.409 já mencionada. O Art. 30º, da Lei nº 13.146 apresenta medidas que devem ser adotadas buscando ingresso e permanência desse público em níveis superiores de ensino, são elas:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Buscando a inserção das PcD nas instituições de ensino superior foi estabelecida a Lei nº 13.409 de 2016, que garante o destino de vagas a este público nos cursos de ensino técnico, de nível médio e superior em instituições federais de ensino (Brasil, 2016).

Para que a PcD tenha acesso ao ensino superior, ela precisa ter, primeiramente, acesso ao exame que fundamenta as entradas nas Universidades Federais brasileiras. Nessa direção, houve a necessidade de adaptar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tornando-o um exame acessível.

O ENEM, criado em 1998 tinha por objetivo avaliar o desempenho escolar dos alunos assim que terminavam o ensino básico. Nos anos 2000 o exame garantiu atendimento especializado aos estudantes PAEE, marcando o início da oferta de recursos de acessibilidade. Em 2013 a maioria das instituições públicas já utilizavam a nota do ENEM como critério de seleção para garantir acesso ao ensino superior, atualmente o ENEM é o principal instrumento de acesso às universidades (INEP, 2020).

Segundo o INEP (2012), têm direito ao atendimento especializado pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, autismo, déficit de atenção e dislexia.

Ainda segundo o INEP (2022), no ano de 2022, visando maior garantia de acessibilidade, o ENEM contou com provas em Braille, com letra ampliada, letra superampliada, uso de leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e com mobiliário acessível, tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vídeoprova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras).

Diante do exposto, dá garantia de acesso e permanência dos alunos PAEE no Ensino Superior, buscamos na presente pesquisa, analisar quais são as impressões dos Intérpretes Educacionais (IE) que atuam no Ensino Superior das Universidades brasileiras, sobre a relação que estabelecem com professores que atuam em disciplinas de Ciências da Natureza ou Química.

2.5 A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

A Lei nº 10.436 de 2002, trata sobre a Língua Brasileira de Sinais. No Art. 1º a Libras é reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002).

De acordo com a Feneis (1999), a Libras, como toda Língua de Sinais, é uma língua de aspectos gestual-visual, pois apresenta como meio de comunicação o movimento gestual e

expressões faciais, que são observados pela visão, diferentemente da Língua Portuguesa que é uma língua oral-auditiva e tem como meio de comunicação, sons, que são captados através dos ouvidos. Além das diferenças com relação ao sentido que se é utilizado para comunicação de cada língua, ainda tem a diferença da estrutura gramatical delas (Feneis, 1999).

Na Libras os movimentos das mãos podem representar uma ideia, palavra ou frase, porém pode-se observar que a estrutura e as ordens dos movimentos não correspondem às mesmas estruturas da língua falada (Rossi, 2010).

Segundo Menezes e Feitosa (2015), na Libras as frases apresentam uma estrutura própria, os verbos sempre são apresentados na forma infinitiva e todas as concordâncias e conjugações serão realizadas no espaço, além dos pronomes pessoais que são e podem ser representados através de apontações. Souza (2016), enfatiza as regras próprias da língua de sinais e aponta ainda a necessidade da observação com relação às pontuações das frases, são elas que indicaram a tipologia da frase, na Libras são representadas por expressões faciais, e são elas que indicarão se a frase é afirmativa, interrogativa, negativa ou exclamativa.

Quadros (1999) apresenta as estruturas frasais da Libras, como ordem básica a autora apresenta: sujeito – verbo - objeto SVO, mas as frases podem ser apresentadas como objeto-sujeito – verbo OSV ou sujeito-objeto – verbo SOV, em casos de marcações especiais.

De forma resumida, a Língua Portuguesa dispõe de uma análise dos fonemas e a Libras, de cinco parâmetros, que são definidas por Rosa *et al.* (2016) como: Ponto de Articulação (PA), Configuração de Mão (CM), Orientação ou Direcionalidade (O/D), Movimento (M) e Expressão Facial e Corporal (CF/CC):

Ponto de articulação (PA): Se referem a locais do corpo ou próximos a ele que originam a execução do sinal em Libras. Esses pontos podem estar diretamente no corpo sendo realizados através do toque nele, ou em uma posição próxima, cerca de 15 cm de distância do corpo.

Configuração de Mão (CM): Se referem às diferentes formas nas quais a mão ou as mãos são posicionadas para executar os sinais em Libras.

Orientação ou Direcionalidade (O/D): Refere-se à direção na qual a palma da mão aponta durante a execução do sinal.

Movimento (M): Se refere ao deslocamento no espaço durante a execução do sinal. É importante ressaltar que alguns sinais têm movimento enquanto outros não. O movimento apresenta características como tipo, modo, direção, intensidade e frequência.

Expressão Facial e Corporal (CF/CC): A compreensão da Libras e a comunicação por meio dos sinais dependem significativamente das expressões faciais. Há palavras que só podem

ser compreendidas por meio das expressões faciais, pois não utilizam as mãos para representação.

Menezes e Feitosa (2015) afirmam que a Libras não é universal, ou seja, cada país contempla sua própria língua de sinais. Além disso, as autoras dizem que assim como qualquer outra língua, dentro de um país a língua de sinais pode sofrer variações devido as influências a partir das culturas locais provocadas pelos regionalismos, o que faz a língua ser ainda mais própria.

2.6 Intérpretes Educacionais (IE)

Silva (2016) afirma que antes da década de 1980 já existiam pessoas que atuavam como intérpretes/tradutores da Libras, porém agiam na informalidade por meio de trabalho assistencialista, caritativo e voluntário. Sendo assim, não havia reconhecimento profissional a esses trabalhadores, e estes serviços eram prestados segundo Quadros (2004) geralmente em instituições religiosas, por familiaridade ou convivência/contato com as pessoas surdas.

Segundo Leite (2004), conforme a documentação presente na biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ocorreu no final do século XIX uma convocação oficial de intérprete para a instituição, realizada por um órgão judicial. Leite (2004) relata também que na década de 1980, havia no INES um profissional que se comunicava em Libras, na época denominada como mímica, com os alunos pelos corredores, pátio, refeitório de maneira informal desempenhando o papel de intérprete, mas que não se comunicava livremente em eventos no auditório da instituição, pois não era oficialmente permitido e a língua de sinais não era reconhecida, além de não ser aceita pela direção e professores da instituição.

Leite (2004) conta que a partir da década de 1990 o INES começa a buscar intérpretes capacitados pela Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS), os cursos ofertados aos intérpretes até o momento eram livres e de curta duração.

Com o surgimento de associações como a FENEIS, iniciou-se também um movimento de organização da categoria, muitas vezes em parceria com a comunidade surda. Começou então a surgir eventos como: I Encontro de Intérpretes de Língua de Sinais no Rio de Janeiro em 1988, o segundo Encontro Nacional de Intérpretes que foi realizado em 1992, dentre outros eventos envolvendo os intérpretes (Rodrigues e Valente, 2011).

Leite (2004) cita também o documento “O Surdo e a Língua de Sinais” criado em 1996 pela Câmara Técnica, coordenado pela Coordenadoria Nacional de Apoio à Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), neste documento o intérprete é caracterizado como um profissional

bilíngue, que realiza a comunicação entre surdo e ouvinte, surdo e surdo; surdo e surdo-cego e surdo-cego e ouvinte.

Foi somente em 2010 que a Lei nº 12.319 foi sancionada, nessa lei é regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). É trazido no Art. 4º da Lei nº 12.319 que para exercer a função de tradutor-intérprete de Libras o profissional deve realizar: “cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por” Secretarias de Educação (Brasil, 2010).

A Lei 12.319 também traz no Art. 6º as atribuições do tradutor-intérprete de Libras, que são:

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

Silva (2016) discorre que além de traduzir e interpretar de uma língua para outra, o IE assume a responsabilidade de conduzir as mediações que ocorrem dentro da sala de aula, além de salientar (Silva, 2016 p. 28) que “tal profissional além de conhecer duas línguas, deve entender o contexto da fala do professor, pois este determina, muitas vezes, o significado das expressões a serem interpretadas”. Segundo Magalhães (2013), interpretar é uma tarefa de grande complexibilidade e requer do IE além da prática de interpretação, um conhecimento teórico sobre a área abordada na sala de aula.

Martins (2006) traz em seus estudos que, muitas vezes, o IE não apresenta conhecimentos das áreas das ciências, ou seja, não apresentam conhecimentos das áreas específicas, e que este vem a ser a principal dificuldade quando se trata da atuação do IE. Martins (2006) ainda enfatiza que a dificuldade vai sendo reduzida com a familiaridade que o IE vai criando com a linguagem utilizada, e com parcerias com o professor. Para além, a autora destaca que cabe ao IE buscar se apropriar dos conhecimentos científicos, mesmo que seja em horários extraclasse. Por outro lado, sabemos que essa apropriação de conhecimentos específicos fora do horário de trabalho se torna um pouco mais complexa, uma vez que os IE

apresentam grande carga horária de trabalho, em sua maioria. Assim, a importância de um planejamento prévio e discussão com o docente se torna mais relevante ainda.

Silva (2016, p. 29) disserta que as dinâmicas presentes nas Instituições de Ensino Superior corroboram ainda mais para o distanciamento entre o professor e o aluno surdo, assim:

Com relação aos intérpretes que atuam no ensino superior é preciso levar em conta que há, em geral, uma densidade lexical nos conteúdos universitários a qual dificulta a atuação do intérprete, já que o mesmo necessita tomar decisões importantes sobre quais itens vai privilegiar e como deve trazê-los à tona.

Complementando o discutido por Silva (2016), os estudos realizados por Bisol *et al.* (2010) as autoras trazem as dificuldades quando relacionadas a formação dos IE, as autoras relatam que no Ensino Superior, as dificuldades ficam mais evidentes, devido à complexidade e a especialização em diferentes áreas. As autoras supracitadas, destacam: “Elas são percebidas na dinâmica da comunicação, no uso excessivo do alfabeto datilológico, na diferença entre o que o professor transmite e o que o intérprete traduz e na falta de sinais específicos para as diferentes áreas” (Bisol *et al.*, 2010, p.161).

Para além, Damázio (2007) indica a importância de compreender que o tradutor/intérprete tem a função de mediador na conversa e não de facilitador da aprendizagem, e que essas funções são distintas, sendo que essas diferenças precisam ser entendidas e respeitadas em todos os níveis de ensino. Damázio (2007) também destaca que a sala de aula é um ambiente pertencente ao docente e ao discente e que a condução do desenvolvimento da aprendizagem é de responsabilidade do professor, diante disso, o aluno também é responsabilidade do professor. Silva (2013) também ressalta que a responsabilidade do aprendizado do aluno surdo é do professor e que ele deve buscar propiciar aos alunos formas de comunicação e compreensão dadas aos outros alunos.

Ademais, Martins (2006) aponta que é responsabilidade do IE estabelecer meios de interação entre professor e aluno, além das contribuições para alterações metodológicas em consenso com o professor.

Oliveira e Benite (2015) trazem que a relação estabelecida entre professor e IE está diretamente relacionada com a aprendizagem do aluno surdo e conseqüentemente com a compreensão do aluno sobre o conteúdo, pois, o professor tem conhecimento sobre a linguagem científica e o intérprete que na maioria das vezes não a domina. De forma sucinta, Oliveira e Benite (2015) trazem que uma boa relação entre professor e IE traz ao aluno surdo mais condições de aprendizagem, diferentemente de quando essa relação não é estabelecida.

Gesser (2015) corrobora a ideia de uma relação positiva entre professor e IE, quando destaca:

Ao se pensar e defender a identidade e o fazer educacional do intérprete, a premissa é que o trabalho deve ser em equipe, isto é, em colaboração entre intérprete e professores: há que se planejar as aulas, conversar sobre os modos pedagógicos acessíveis para se ensinar o surdo, dialogar sobre as estratégias de ensino, selecionar materiais e suportes didáticos apropriados. (Gesser, 2015, p.538)

Santos, Grillo e Dutra (2010) confirmam que os IE têm direito de participarem do planejamento das aulas e que a qualidade de interpretação é elevada quando há esse contato, já que o IE pode se preparar para determinada explicação, além de poderem juntos buscar uma melhor forma de abordar o conteúdo com o aluno surdo.

Silva (2013) também discorre sobre a responsabilidade que as instituições colocam sobre o intérprete com relação a aprendizagem do aluno surdo, a autora relata:

o principal ponto alarmante refere-se à instituição de ensino que, por vezes, credita a responsabilidade do processo de aprendizagem do aluno surdo somente ao intérprete, por este ser o vínculo em sala de aula mais próximo do surdo. Muitas vezes, em face do desconhecimento, a aproximação e a relação professor-aluno ficam limitadas. (Silva, 2013, p.85)

Damázio (2007), traz a importância da interação social e habilidades comunicativas entre o aluno surdo e o professor, evitando que o aluno precise sempre do IE para se comunicar. Schefer (2018) corrobora a ideia da autora trazida anteriormente, quando afirma que é muito importante a interação colaborativa entre IE e professor, em que cada profissional cumpra sua função, buscando uma condição que favorece a aprendizagem do aluno surdo.

Em se tratando mais especificamente do Ensino Superior, o IE para ser admitido em uma instituição pública de ensino, deve passar por um concurso público. Em sua maioria, os concursos selecionam profissionais com a mesma formação, como por exemplo no concurso realizado recentemente, em 2023, pela Universidade Federal de Alfenas (UFAL):

Bacharelado em Letras com habilitação em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa; ou Bacharelado em Letras com habilitação em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa; ou Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa; ou Bacharelado em Letras com habilitação em Libras, ou Licenciatura em Letras com habilitação em Libras, ou graduação em qualquer área do conhecimento acrescido de uma ou mais das seguintes habilitações: Pós-Graduação lato sensu (especialização) em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa; ou curso de formação profissional em Tradução e Interpretação em Libras-Língua Portuguesa, de no mínimo 250 horas; ou curso de extensão universitária em Tradução e Interpretação em Libras-Língua Portuguesa, de no mínimo 250 horas; ou curso de formação continuada em Tradução e Interpretação em Libras-Língua Portuguesa, de no mínimo 250 horas; ou proficiência na tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa e Língua Portuguesa-Libras (PROLIBRAS), comprovada por certificado obtido por meio de exame promovido pelo MEC, ou por Instituição de Ensino Superior, credenciadas pelo MEC ou CEE, ou Instituições credenciadas por Secretarias de Educação (CAS); ou pós-graduação lato sensu (especialização) na área de Libras, acrescido de curso de Libras em nível intermediário ou avançado⁷.

⁷ O edital pode ser consultado em: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/2023/07/27/processo-seletivo-tradutora-e-intereprete-de-lingua-de-sinais/>. Acessado em 11 de março de 2024.

É perceptível que o profissional apresenta ampla e qualificada formação para poder assumir o cargo. Nessa direção, é importante compreendermos como o IE se relaciona com as aulas de Química, uma vez que a formação deste profissional não está ligada diretamente a essa ciência.

2.7 O IE e o Ensino de Química

A química é considerada uma disciplina complexa devido ao seu alto nível de abstração, distante da realidade do aluno (Figueredo, 2017). Oliveira e Benite (2015) reforçam esta ideia e afirmam que a disciplina ciências não é complexa somente em salas de aulas inclusivas, tendo em vista a forma de comunicação utilizada pela comunidade científica, que emprega no nível simbólico, além de gráficos, tabelas, fórmulas e nomenclaturas para seu entendimento. Além dos autores citados, Philippsen *et al.* (2019) asseguram que a Química é uma Ciência que tem linguagem própria, que dispõe de modelos e teorias específicas, mas ainda assim, essa linguagem possibilita a compreensão de numerosas informações sobre produtos e serviços disponibilizados para a sociedade.

Os autores Ferreira, Nascimento e Pitanga (2014), relatam que além da falta de sinais, há ainda a carência na formação ou desconhecimento com relação aos conceitos químicos por parte dos IE, além da baixa interação entre os professores e intérpretes com relação ao planejamento da disciplina.

Ao se tratar da falta de sinais, Oliveira e Benite (2015, p. 620) afirmam que, “Esta falta de sinais para os termos científicos pode interferir na negociação de sentidos dos conceitos científicos por docentes, alunos e intérpretes, dificultando o ensino-aprendizagem de ciências.”

Buscando sanar essa carência, o IE procura fazer escolhas de um vocabulário para que o conteúdo possa ser traduzido, um exemplo é com o uso de classificadores⁸. Por conseguinte, observa-se a defasagem da maioria dos IE com relação aos conhecimentos químicos, originando uma tradução com inferioridade de informações abordada pelo professor, pode-se confirmar esse fato a partir da pesquisa elaborada por Sousa e Silveira (2011, p. 42):

Os alunos surdos têm dificuldades na aprendizagem em química em função da especificidade da linguagem química e da escassez de termos químicos na língua de sinais. Esse fato, associados ao despreparo dos docentes e ao desconhecimento dos intérpretes português/libras em relação ao saber químico, pode contribuir para a falta de interesse dos alunos surdos pela química escolar. Os intérpretes, na tradução dos

⁸“Os classificadores são, portanto, tipos de morfemas que representam objetos, pessoas e animais, descrevendo-os quanto à forma, ao tamanho e incorporando-lhes ações”. (Dias Júnior e Sousa, p.21)

conteúdos de química para os surdos, possuem suas dificuldades principalmente no que tange à simbologia química.

Camillo (2008, p.21) discorre a importância da problematização da educação e quanto a forma de avaliação de aprendizagem do aluno surdo:

A educação de surdos, bem como a avaliação, precisa ser problematizada na perspectiva das narrativas surdas, alicerçada no direito à utilização da língua natural dos surdos - a língua de sinais -, entre outros aspectos que se configuram nas práticas avaliativas, engendradas nas relações de poder/saber.

Gomes, Oliveira e Lorenzo (2021) afirmam que apesar de haver elaborações didáticas e científicas relacionadas à educação de surdos, ainda assim, há dúvidas imensas de como avaliar a aprendizagem do aluno surdo. Ross e Bolsanello (2005) ratificam que o processo de aprendizagem do aluno estará comprometido se o método de avaliação não for além da língua de sinais, é necessário atividades mediadas por um sistema simbólico.

Diante de todas as discussões apresentadas, ou seja, das dificuldades apresentadas a respeito das relações estabelecidas entre o professor de Ciências da Natureza e/ou Química e o IE, e a defasagem de sinais para os termos científicos, este trabalho busca estabelecer uma análise comparativa com os resultados de Fabiano (2022) para compreender como é estabelecida a relação entre os IE das Instituições de Ensino Superior do Brasil com docentes de Ciências/Química e observar se os apontamentos se aproximam ou afastam dos profissionais que atuam na Educação Básica.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar a partir da perspectiva dos Intérpretes Educacionais (IE) que atuam no Ensino Superior das Universidades brasileiras, qual a relação que estabelecem com professores que lecionam disciplinas de Ciências da Natureza ou Química.

3.2 Objetivos específicos

- Realizar uma análise comparativa com os dados de Fabiano (2022);
- Caracterizar os IE que atuam nas instituições de ensino superior brasileiras;
- Analisar como o IE percebe sua interação com os docentes.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, intitulado “O ensino de Química para surdos: Abordagem Inclusiva na Educação”⁹. Neste projeto, foram enviados questionários para IE de todo o Brasil, contemplando os profissionais que atuam na Educação Básica e, também, na Educação Superior. Devido ao número de respondentes, os dados coletados foram recortados e analisados em uma dissertação de mestrado (Fabiano, 2022) de título: “Análise da perspectiva dos intérpretes educacionais de libras sobre as interações estabelecidas com os professores de Ciências/Química em sala de aula” e no presente TCC.

A presente investigação busca traçar um paralelo com a pesquisa já publicada por Fabiano (2022). No trabalho de Fabiano (2022), ela analisou um grupo de 49 questionários que foram respondidos por IE que atuam na Educação Básica do estado de Minas Gerais¹⁰. Diante dos resultados encontrados pela pesquisadora, surgiu nosso interesse de analisar se os IE que atuam nas Universidades brasileiras percebem os mesmos pontos para interação com os docentes.

4.1 A natureza da pesquisa

A presente investigação é de natureza qualitativa, que segundo Godoy (1995, p.58) é aquela que procura “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa depende primeiramente do estudo de acordo com a vivência do indivíduo, buscando uma visão para a realidade, nesse momento da pesquisa busca-se obter pontos educativos, secundamente do momento destinado a mostrar e capturar visões dos participantes, que possam contribuir com os objetivos que pretendem chegar durante a pesquisa, podendo ser obtido através de notas de campo, entrevistas, vídeos, transcrições e todos os tipos de registros. Para finalizar, a busca por englobar as condições do ambiente em que os indivíduos vivem, tendo em vista que a diferença com relação a estes fatores está diretamente relacionada às respostas/significados (Gerhardt e Silveira, 2009).

A pesquisa em questão foi caracterizada por um estudo de caso, em que se analisou os “como” e “porquês”, com relação às evidências apresentadas, além de possibilitar um foco com relação ao contexto social.

⁹ Este projeto é coordenado pela orientadora de Fabiano (2022) e também deste TCC.

¹⁰ Devido ao número de questionários que foram respondidos na época da coleta de dados, Fabiano (2022) analisou os dados dos IE de Minas Gerais, que atuam na Educação Básica. Assim, os dados dos IE que atuam neste nível educacional, mas que são de outros estados, bem como os IE que atuam em universidades, não fizeram parte do *corpus* de análise dela.

Triviños (1987) define o estudo de caso como um tipo de pesquisa em que o objeto é unidade a ser analisada profundamente. Em contrapartida Yin (2001) define estudo de caso como uma investigação empírica que busca averiguar um fenômeno recente dentro do contexto da realidade, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são nitidamente definidos. Fonseca (2002) considera que o estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que busca entender como é o mundo do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática que busca apresentar de forma completa e coerente uma perspectiva global sobre o assunto e sob o ponto de vista do pesquisador.

Segundo Gil (2008, p. 58) o estudo de caso vem sendo utilizado cada vez mais para servir pesquisas com diferentes intenções, são elas:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Diante do exposto, foi escolhido o estudo de caso, devido ao fato de analisar um grupo composto por IE que atuam no Ensino Superior das Universidades brasileiras. Sendo esta coleta possível através de um questionário *on-line*.

4.2 Metodologia de Coleta de Dados

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário *on-line*¹¹. Gil (2008, p.121) define questionário como uma via de investigação composta por um grupo de questões que são apresentadas às pessoas com intuito de obter informações sobre “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc”. Gerhardt & Silveira (2009), complementam dizendo que o questionário é um instrumento de coleta de dados e que pode ser respondido pelo informante sem a presença do pesquisador.

Segundo Gil (2008) os questionários que apresentam somente questões abertas são aquelas que é solicitado que os respondentes apresentem suas respostas de forma própria, mas o mesmo julga que esse tipo de questionário proporciona uma ampla liberdade de resposta e nem sempre essas respostas são relevantes com relação a intenção do pesquisador, além de apresentar complexidades para sua tabulação. Ainda segundo Gil (2008) os questionários com apenas questões fechadas, em que o respondente escolhe apenas uma alternativa, apresentam

¹¹O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFOP, sob o número CAAE: 33069220.6.0000.5150. Vale destacar que todos os IE leram e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de, efetivamente, participarem da pesquisa.

maior compatibilidade às respostas e são facilmente tabuladas, porém pode ocorrer de não serem incluídas alternativas relevantes para a pesquisa.

Com base nos dados apresentados e a fim de que a pesquisa obtivesse um grau de relevância e significados mais precisos, optou-se pela elaboração do questionário¹² a partir de questões mistas (abertas e fechadas), a fim de permitir que o participante se expressasse de forma livre e sincera.

Assim, o questionário foi aplicado de forma *on-line*, levando em consideração a obrigatoriedade de distanciamento social e os protocolos sanitários vigentes no Brasil em 2020, por conta da Pandemia do COVID-19, e também por possibilitar atingir o maior número de IE (Fabiano, 2022).

4.3 Metodologia de análise de dados

Por se tratar de um trabalho de análise comparativa, buscamos seguir a mesma metodologia adotada por Fabiano (2022).

Fabiano (2022, p. 50) adotou a seguinte metodologia para analisar os dados: “(i) análise prévia; (ii) exame do conteúdo; e (iii) criação de categorias”.

Primeiramente foram organizadas as questões de caráter afirmativo ou negativo, ou seja, categorias *a priori*. Em seguida, foram organizadas as questões de caráter aberto. Para a análise prévia das questões abertas, optamos por imprimir os 10 questionários de forma a facilitar a visualização dos dados, podendo assim, observar as semelhanças e diferenças entre as respostas. Já as etapas seguintes foram realizadas da mesma maneira que Fabiano (2022) a saber:

O segundo momento de analisar o conteúdo das respostas, de modo que, após o agrupamento delas, verificou-se a frequência em que ocorriam, sendo possível categorizar - terceira etapa - as marcas discursivas pelo critério de expressividade. Para isso, buscou-se focar na mensagem propriamente dita e confrontar as eventuais interfaces com Leis, Decretos e trabalhos de outros autores, para garantir a mínima interferência (Fabiano, 2022, p. 50-51).

5 RESULTADOS

A presente investigação buscará traçar um paralelo entre os resultados obtidos por Fabiano (2022), em sua análise dos questionários dos IE da Educação Básica mineira com os dados dos IE que atuam nas Universidades brasileiras.

¹² O questionário pode ser consultado, na íntegra, no apêndice 1.

Fabiano (2022, p. 52) dividiu seus resultados em três grandes eixos: “caracterização dos IE (questões de 1 a 6); concepção do IE a respeito da sua função/competências legais (questões de 7 a 10); e interação entre IE e professor de Ciências/Química (questões de 11 a 24)”.

Na presente investigação, apresentaremos e discutiremos os resultados referentes ao primeiro eixo “caracterização dos IE”, e faremos a análise comparativa do terceiro eixo “interação entre IE e professor de Ciências/Química”. A escolha destes dois eixos se dá pelo interesse em compreender os dados relativos à interação do IE com os professores, mais especificamente.

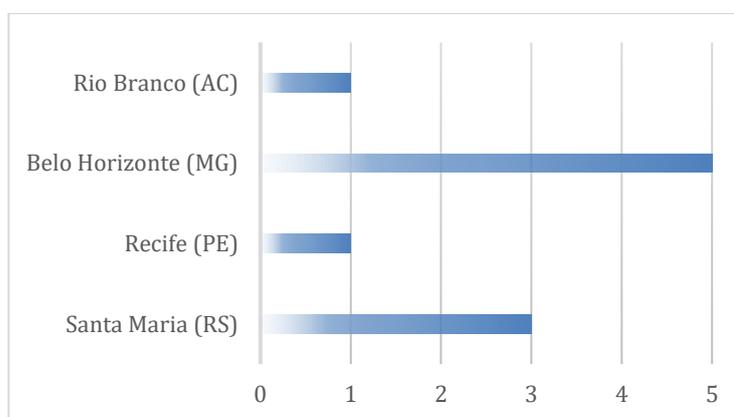
5.1 Caracterização dos IE

Como já mencionado, os questionários foram encaminhados para o público-alvo via e-mail. Depois de enviado os questionários, e decorrido o prazo para respostas, recebemos a devolutiva de dez IE que atuavam à época, nas universidades brasileiras.

Este número é relativamente baixo, porém é comum que questionários de formato online tenham baixa adesão, como afirmam Pedroso *et al.* (2022), além de reforçarem a importância de não invalidar a pesquisa devido a esse fator, uma vez que, as conclusões encontradas na pesquisa podem corroborar estudos futuros.

As duas questões iniciais do questionário “*Cidade onde exerce o ofício*” e “*Estado onde exerce o ofício*” tinham como objetivo conhecer a localidade onde o IE exercia o ofício, tendo em vista que o questionário foi enviado para todo território brasileiro. Os respondentes são de quatro regiões diferentes, como pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Localidade dos IE respondentes



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico 1, é apresentado as cidades e seus respectivos estados em que os IE atuam. Observamos que o maior número de respondentes provém do mesmo estado do envio do

questionário, o estado de Minas Gerais, seguido pelo estado do Rio Grande do Sul. Observamos também que a maioria dos respondentes provém de capitais dos estados, sendo que apenas Santa Maria não consta neste padrão. Isso pode ser explicado pela grande influência que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresenta com relação ao ensino de educação especial. A Universidade conta com Curso à distância em Educação Especial, além de ter uma revista - Revista Educação Especial - voltada à pesquisas e estudos sobre o tema. São publicados em média cerca de 85 artigos por ano sobre a Educação Especial, segundo informações do periódico¹³.

A terceira questão do questionário “*Formação e Instituição*” tinha por objetivo analisar se os profissionais já estavam contemplando a Lei no 12.319 de 2010 (Brasil, 2010), em que a profissão tradutor e intérprete de Libras foi regulamentada e descreve a formação que o profissional deve possuir para assumir o cargo (Fabiano, 2022). Também segundo a Lei no 12.319 de 2010, no artigo 4º o intérprete/tradutor precisa ter uma “formação em cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; ou cursos de extensão universitária; ou cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação” Brasil (2010). Pela Lei supracitada, fica nítido a necessidade de uma formação comprovada pelo MEC, mas essa formação não precisa ser em nível superior.

Das dez respostas obtidas nos questionários, quatro IE não responderam o que objetivávamos ao fazer a pergunta, visto que responderam o nome de uma instituição de ensino, mas não relatam os cursos/tipo de formação, esse mesmo fato foi observado por Fabiano (2022)¹⁴.

Os outros seis IE apresentam curso superior ou complementares. As respostas foram: o IE1 possui formação em Comunicação assistiva Libras e Braille pela PUC e Formação Pedagógica em Língua Portuguesa EAD pelo Cruzeiro Sul. O IE2 é Mestranda pela UF-ACRE. O IE3 é bacharel em Letras-Libras pela UFSC. O IE4 é Pós-graduado em Libras pela Universo. O IE5 é Mestre pela UFSM. O IE6 possui Licenciatura em Química pela Universidade Itaúna. O IE7 possui Comunicação assistiva Libras e Braille. O IE8 possui graduação em Psicologia pela FUMEC, Filosofia pela UFMG e e tradução em Libras pela Unintese. O IE9 possui Licenciatura em Educação Especial pela UFSM e por fim, o IE10 possui Mestrado pela UFSM.

¹³ <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/about>. Acessado em 11 de março de 2024.

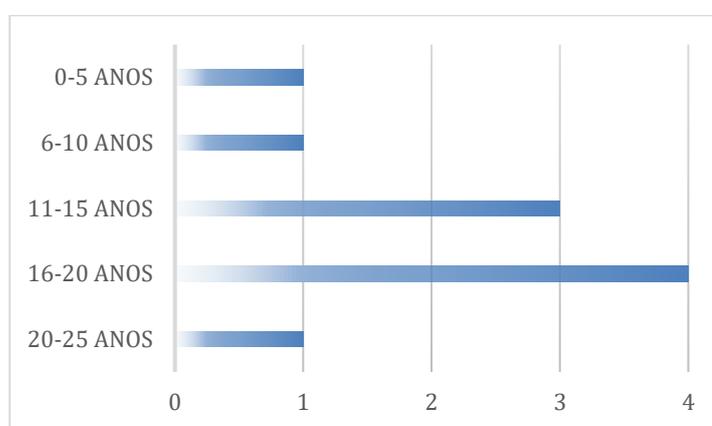
¹⁴ Ao que parece, a pergunta não ficou clara e objetiva o suficiente para que os respondentes compreendessem o que era o interesse da pesquisa.

Ao focar na formação na área de Libras, temos então, dois IE que possuem formação em Comunicação assistiva Libras-Braille, um IE que possui licenciatura em Educação Especial, um IE com bacharelado em Letras-Libras e, dois IE possuem pós-graduação em Libras.

Algumas das respostas ficaram um pouco incompletas, como por exemplo, o IE6 que informou ser licenciado em Química. Tal formação, por si só, não daria condições para que ele atuasse como IE, já que não relatou ter formação em áreas relacionadas a Libras.

Para a quarta pergunta “*Tempo de trabalho como intérprete*”, foi obtido os seguintes resultados:

Gráfico 2: Tempo de atuação do IE



Fonte: Elaborado pela autora

Para que fosse realizada a análise das respostas, elas foram divididas em seis faixas, em que a sexta faixa que representa o tempo de atuação com 26 anos ou mais não obteve respondentes. Ao observarmos os resultados, notamos que oito dos dez IE, ou seja, a maioria dos respondentes, atuam na área desde antes da regulamentação da Lei 12.319 de 2010 que dispõe da profissão de intérprete/tradutor de Libras, são eles IE1, IE2, IE3, IE4, IE5, IE7, IE9 e IE10. Talvez isto justifica uma formação diferente da esperada pela (regulamentação da lei 12.319, uma vez que ela não vigorava à época de início da atuação deles) da qual observamos na questão anterior.

Na quinta questão do questionário “*Nível de ensino com o qual trabalha*”, os dez IE respondentes atuam no ensino superior, como é nosso objetivo de investigação, sendo que há um IE que atua também no Ensino Fundamental e outro IE que atua também em Ensino Médio.

A sexta questão do questionário “*Instituição de ensino onde trabalha*” tinha como objetivo saber se havia alguma predominância com relação aos IE em um tipo de instituição, em que foi observado que todos os respondentes atuam em instituições públicas e há um IE que atua também em uma instituição privada. Como a maioria dos concursos das instituições

federias, a carga horária é de 20 ou 30 horas semanais, alguns profissionais conseguem conciliar com outras instituições.

A sétima questão do questionário “*Possui experiência com a interpretação/tradução de aulas de Ciências/Química?*”, obtivemos que dos dez IE respondentes, oito IE já tinham experiência com interpretação/tradução em aulas de Ciências/Química, são eles IE1, IE2, IE3, IE4, IE6 IE7, IE8e IE10 e dois IE (IE5 e IE9) não tinham experiência na área mencionada. Como a maioria respondeu já ter trabalhado em aulas de Ciências/Química, acreditamos que as respostas que tratam mais especificamente da interação do IE com o professor, nos trará um panorama da situação nas universidades.

5.2 Interação entre IE e professor de Ciências/Química

Iniciando a análise da questão número onze em que foi perguntado ao IE: “*Como é sua relação, enquanto intérprete, com o professor da disciplina de Ciências/Química?*”, entre as dez respostas obtidas, o IE5 não possui experiência na área, e ao analisar os outros 9 IE que responderam, as respostas foram elencadas em três categorias: relação positiva, relação negativa e relação profissional.

Na categoria “Relação positiva” foram elencadas os IE que disseram ter uma boa ou muito boa relação com o professor regente de aulas (IE1, IE3, IE4, IE6, IE7 e IE8). Os IE responderam, por exemplo: “tranquilo” (IE1); “Boa” (IE4); “Muito boa” (IE3; IE6; IE7; IE8), outro (IE8), explica mais detalhadamente: “Boa relação, mas nosso trabalho não é construindo em conjunto. A pessoa elaborada, cria e escolhe suas estratégias pedagógicas sem a colaboração do intérprete de libras”.

Na categoria “Relação negativa” foram elencadas aqueles IE que demonstraram não gostar da interação com o professor regente de aulas. Nesta categoria, tivemos uma resposta, do IE9, que comentou: “Com os professores de forma geral percebo uma falta de respeito com o TILS, muitos acham que somos bolsistas, voluntários e não servidores concursados. Poucos levam em consideração a nossa presença e o que pedimos para qualificar o nosso trabalho”. A resposta deste IE vai ao encontro do que discutimos sobre a formação do profissional. Para atuar em instituição de ensino federal, é necessário passar por um concurso público, que exige uma formação específica.

Já na categoria “Profissional” foram elencados os IE (IE2 e IE10) que relataram ter apenas uma relação profissional com o professor regente de aulas, como por exemplo e IE2 que respondeu: “Relação profissional, contato básico somente em sala”

Estes resultados se aproximam com os de Fabiano (2022, p. 70), em que a pesquisadora afirmou que “Em linhas gerais, a relação entre IE e professor de Ciências/Química é positiva, visto o número de respondentes na primeira categoria”. O que vai ao encontro com o respondido pelos IE atuantes na Educação Superior, em que a maioria deles afirmaram ter uma relação positiva. Quando observamos as respostas de caráter negativo, percebemos que se trata de problemas na relação profissional e não uma relação interpessoal negativa.

A décima segunda questão “*Existe um diálogo entre você e o professor antes das aulas de Ciências/Química?*” Nessa questão o IE respondente poderia selecionar as alternativas elencadas a priori: Sim, Não e Às vezes. Os resultados foram: os IE3 e IE7 afirmaram ter algum tipo de diálogo com o professor antes das aulas. Os IE2, IE4, IE5 e IE10 afirmaram não ter diálogo com o professor antes das aulas e os IE1, IE6, IE8 e IE9 responderam que “às vezes” tem diálogo com o professor antes das aulas.

Ao analisar as respostas da questão anterior em que buscava compreender como era a relação entre IE e professor e ao analisar esta questão que buscava compreender se havia algum diálogo do IE com o professor antes das aulas, foi possível observar que dos seis IE que disseram ter boa relação com o professor, três deles disseram que “às vezes” há diálogo antes das aulas, um IE disse que não há diálogo antes das aulas e dois IE disseram que há diálogo antes das aulas, em resumo, dos seis IE que relataram ter uma boa relação, apenas dois IE relataram haver diálogo com o professor antes das aulas.

Ao comparar os resultados de Fabiano (2022) com os dados desta pesquisa, observamos que o padrão de interação está sendo o mesmo, mesmo sendo um público diferente, ou seja, a maior parte dos IE que relataram ter uma boa relação com o professor, relataram também “não” ou “às vezes” haver diálogo com o professor antes das aulas.

Posteriormente, havia uma questão de caráter aberto, que perguntava: “Ainda em relação ao diálogo entre intérprete e professor, antes das aulas de Ciências/Química, você acredita que algo poderia ser mudado?” (Questão 13). Como não era uma questão obrigatória, obtivemos somente cinco respostas. O IE4 respondeu: “Sim, se o professor visse o intérprete como alguém que pode lhe ajudar orientando as melhores estratégias para o surdo.” O IE9:

Gostaria de ter mais respeito, poucos se importam com o nosso trabalho. Acreditam que podem dar aula de qualquer jeito, ou seja, tendo a presença do TILS a acessibilidade, inclusão e aprendizagem estão garantidas, junto com isso muitos professores não entendem que os surdos são alunos deles e não nossos enquanto TILS.

O IE10: “Poderia se na carga horaria do Intérprete tivesse tempo de estudo, e menos demanda para atender a Instituição, não disponibilizando esse tempo de preparação”. A fala do

IE10 nos leva a reflexão sobre a carga horária de trabalho do IE. Segundo um edital da UFMG¹⁵ a carga horária do profissional atuante no Ensino Superior é de 40 horas semanais, contudo o profissional não passa todo esse tempo em sala de aula. Além das atividades na sala de aula, o profissional tem carga horária dedicada a atividades desenvolvidas dentro dos núcleos de apoio à inclusão e atividades administrativas na universidade. Quando comparamos com o IE atuante do ensino básico nos deparamos com uma carga horária de 24h semanais, na qual 16 horas são destinadas ao regime básico, quatro horas são destinadas a exigência curricular e quatro horas à escolha do profissional¹⁶. É possível observar que o IE que atua nas instituições de Ensino Superior tem uma carga horária destinada a preparação e estudo do material muito maior que o de um IE atuante do Ensino Básico.

O IE8 relata: “O intérprete poderia ser convidado a participar da estruturação das aulas, podendo auxiliar com sugestões para que o material fosse mais inclusivo”. O IE2 relata ter interesse em poder ter acesso ao planejamento do professor.

Fabiano (2022)¹⁷, teve um número maior de respostas, sendo que os IE participantes da sua pesquisa também responderam os mesmos apontamentos, ou seja, necessidade de ter acesso ao planejamento previamente, e a participação do IE no planejamento das aulas. Com relação ao planejamento das aulas, o assunto é abordado por Santos, Grillo e Dutra (2010, p.10) em que os autores mostram a importância de uma conversa prévia, o que vai ao encontro do que os IE8, o IE4, o IE2 comentam e reivindicam nas suas falas. Assim:

De fato, elaborar atividades é responsabilidade do professor, mas o TILS deve ter contato com o planejamento para se preparar para a interpretação na aula. Caso haja dúvidas do conteúdo, elas deverão ser sanadas com antecedência para que não se prejudique o processo cognitivo do aluno surdo.

A décima quarta questão “*O professor consulta você, intérprete, para obter informação sobre como abordar conteúdos específicos para o aluno surdo?*”. Dos dez IE respondentes apenas o IE3 disse ser consultado com relação ao material do aluno surdo. Este IE informou que participava de um projeto voltado para estudantes surdos e disse:

quando interpretava nesta área, participava de um projeto voltado para estudantes surdos de um colégio de aplicação, em que o conteúdo deste projeto era conceitos básicos de química. Então, prof e intérpretes faziam um trabalho em conjunto, muito mais do que só interpretar.

¹⁵ O Edital pode ser consultado em:

<https://www2.ufmg.br/concursos/content/download/10645/88064/version/1/file/EDITAL+No-+708%2C+28-DEZ-17.pdf>. Acessado em 09 de janeiro de 2024.

¹⁶ Esta informação pode ser acessada em: RESOLUÇÃO SEE Nº 4.789, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2022.pdf (educacao.mg.gov.br). Acessado em 09 de janeiro de 2024.

¹⁷ Além destas categorias, Fabiano (2022) também elencou a necessidade de estratégias metodológicas; resposta sem explicação e falta de tempo.

O relato da experiência vivida pelo IE3 indica um projeto voltado a estudantes surdos, mas o IE foi o único desta pesquisa que informou ter uma relação diferenciada com o professor. Ao se tratar da efetividade da inclusão, Lacerda (2000) já tratava sobre a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas. A autora discorre: “É preciso um projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e características da comunidade Surda” (Lacerda, 2000 p.15).

Contudo, consideramos o projeto trazido pelo IE3 de suma importância quando direcionamos o foco para o conhecimento do aluno, pois julgamos que o desenvolvimento de projetos proporciona uma oportunidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas de grande valia, já que os profissionais trabalham em conjunto com foco na aprendizagem do aluno surdo, além de acreditarmos que projetos podem acarretar em uma relação positiva entre o IE e o professor, e como discutido por Benite e Oliveira (2015) a relação estabelecida entre professor e IE interfere diretamente na aprendizagem do aluno.

Os IE2, IE7, IE8 e IE10 disseram “não” ser consultados. Já os IE1, IE4, IE5, IE6 e IE9 responderam que “às vezes” são consultados para obter informação sobre como abordar o conteúdo específico para o aluno surdo.

Ao analisar essa questão e relacionar com a questão onze¹⁸, foi possível identificar que, dos quatro IE que disseram não ser consultados pelos professores para obter informações de como abordar o conteúdo, dois IE (IE7 e IE8) relataram ter boa relação com o professor de Ciências/Química e dois IE (IE2 e IE10) relataram ter uma relação profissional. Ao analisar os IE que responderam “às vezes” observa-se que IE1, IE4, IE6 também relataram ter uma relação positiva com o professor regente de aula. Desta forma, dos nove IE que disseram “não” ou “às vezes” serem consultados para obter informação sobre como abordar conteúdos específicos, cinco IE (IE1, IE2, IE4, IE6 e IE10), relataram ter uma boa relação com o professor de Química, e dois IE (IE2 e IE10) relataram ter uma relação profissional, já o IE9 relatou ter uma relação negativa com o professor de Química.

Quando buscamos os resultados obtidos por Fabiano (2022) não foi observado o mesmo indicador nas respostas desta pesquisa, em que 40%¹⁹ dos IE que marcaram a opção de “não” com relação a serem consultados para obter informação sobre como abordar conteúdos

¹⁸ “Como é sua relação, enquanto intérprete, com o professor da disciplina de Ciências/Química?”

¹⁹ É válido ressaltar que Fabiano (2022) obteve mais respondentes em sua pesquisa. Por isso, para realização da análise dos resultados obtidos foram usados percentuais.

específicos, apenas 20% disseram também ter uma boa relação com o professor de Química na questão onze. Esse panorama, reafirma assim a ideia de Fabiano (2022), em que, quando os IE declaram ter uma boa relação com o professor regente, a relação relatada é mais interpessoal do que profissional.

Para além do conhecimento sobre a abordagem do conteúdo, a décima quinta questão era direcionada aos IE que responderam “Sim” ou “Às vezes” na questão anterior, pois solicitava-se que os IE explicassem as experiências vivenciadas por ele, o IE1 discorre:

Tem professores que acham que o Intérprete de Libras é um dicionário ambulante e que sabe tudo. E não é bem assim, somos formados em áreas específicas, acho que todas as escolas inclusive os ensinos superiores tinham que criar sinais juntamente com o surdos e ser divulgado a todos.

Guarinello *et al.* (2008, p.65) falam sobre a criação de novos léxicos quando se trata da Libras, as autoras discorrem:

Cabe ressaltar, ainda, que a língua de sinais como qualquer outra língua está em constante movimento e transformação, denotando a relação entre as práticas sociais e a língua. É por isso que, a partir do momento em que as práticas sociais dos surdos vão mudando, novos léxicos vão sendo acrescentados a língua de sinais.

Para além, Pizano, Catão e Gomes (2021) discorrem sobre a elaboração de sinais-termos que podem se aproximar dos classificadores e são elaborados buscando diminuir os desafios com relação aos conceitos. Contudo, os autores afirmam que esses sinais são utilizados apenas por um grupo específico de estudantes, podendo não ser compreendido por outros surdos.

Sperb e Laguna (2010) disserta sobre a importância de uma padronização dos sinais, pois, apesar das diferenças linguísticas regionais, escolas próximas não podem apresentar essas diferenças, tendo em vista que os alunos podem apresentar maior dificuldade ao mudarem de escola.

Stadler (2019, p. 90) relatam sobre a importância da divulgação e construção em conjunto: “fica evidente que os trabalhos envolvendo a comunidade surda devem ser mais amplamente divulgados entre os surdos, para que eles possam construí-los em conjunto com os pesquisadores da academia e passem a se apropriar deles de modo mais eficiente”. Os autores ainda complementam dizendo que a padronização dos termos específicos é necessária pois pode melhorar a qualidade de aprendizagem do aluno, e até mesmo participação em exames que contemplam todas as regiões do país, como, o ENEM.

Diante disso, é necessário que haja maior engajamento para disseminação desses termos, é de suma importância que o governo, o estado e a comunidade escolar busquem suprir às necessidades dos estudantes ali inseridos, para que a inclusão seja realizada de forma efetiva e

não apenas mascare a segregação/integração. É necessário que haja uma busca pelas condições de equidade²⁰ para que seja oferecida uma educação de qualidade para todos.

O IE4: “Raramente pergunta como seria melhor ele abordar o conteúdo para ficar mais claro para o surdo” e o IE5 relata: “Nem sempre os professores lembram de adaptar as aulas para o aluno surdo, na maioria das vezes é no momento da aula que o intérprete pede, por exemplo, legenda em vídeos, slides do conteúdo”.

O IE6: “É a primeira vez que o professor tem um aluno surdo e ele não sabia como lidar com a inclusão”. Já o IE9 discorre: “Poucas vezes, como já citei a maioria acredita que tendo o TILS em sala de aula pode dar a aula de "qualquer jeito" que o TILS interpreta, mas pouco se leva em consideração a qualidade da informação que vai chegar ao surdo”.

Ao observar os relatos trazidos pelos IE, é notório um descontentamento por parte do IE com relação a postura que o professor tem com o profissional, o desapontamento é apresentado quando os IE abarcaram a falta de responsabilidade do professor com relação a aprendizagem do aluno surdo, já que não se preocupam com o material para o aluno e nem com a interpretação que será realizada pelo IE, considerando que o IE tem conhecimento prévio sobre o conteúdo específico.

Benite e Oliveira (2015, p. 619) discorrem sobre as relações estabelecidas entre professor e IE e a influência que ela tem quando o olhar é voltado a aprendizagem do aluno surdo:

a relação entre o professor de ciências e intérprete de LIBRAS interfere diretamente no ensino e aprendizado dos alunos surdos e traz implicações para o entendimento dos conceitos científicos, pois temos o seguinte quadro: de um lado a linguagem científica que é dotada de simbologia própria e é compartilhada por uma comunidade científica, de outro, o intérprete de LIBRAS que muitas das vezes não a domina.

Ao averiguar os resultados da pesquisa de Fabiano (2022), foi verificado que a autora devido ao grande número de respostas criou duas categorias: A primeira: Adaptações de materiais e aulas e a segunda: Preocupações com a aprendizagem. Dentro da segunda categoria emergiu dois padrões, sendo eles:

uma que de forma discreta e indireta o professor não se apropria da função e por sua vez não sente a responsabilidade sobre a aprendizagem do surdo (...). O segundo, que evidenciou a preocupação dos professores de Ciências/Química com o entendimento do conceito por parte do surdo. (Fabiano, 2022, p. 74)

Com base nos dados analisados nesta pesquisa e com os resultados trazidos por Fabiano (2022), as respostas analisadas no presente trabalho, podem ser diretamente relacionadas com

²⁰ Característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, que julga de maneira imparcial, isenta e neutra, sem tomar partidos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acessado em 10 de junho de 2023.

a segunda categoria e no primeiro padrão criado pela autora, em que, o professor não cumpre sua função e não considera a aprendizagem do aluno surdo de sua responsabilidade. Tendo em vista que, não há preocupação do professor com a aprendizagem do aluno surdo, já que não buscam inteirar-se de como poderiam adaptar o material para o aluno surdo, como é relatado pelos IE4 e IE5, nem com a qualidade de interpretação do IE, como é trazido pelos IE1 e IE9.

Diante do exposto, é válido ressaltar como já dito por Damázio (2007, p. 50) “Com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade”.

Na décima sexta questão “*O professor consulta você, intérprete, para auxiliar na confecção de atividades avaliativas?*”. Ao analisar os dados obtidos, foi possível observar que, dos dez IE respondentes, oito disseram não ser consultados para a confecção da atividade do surdo os IE1, IE2, IE4, IE5, IE6, IE7, IE8 e IE10. O IE9 relatou que “às vezes” é consultado e o IE3 relatou que é consultado para auxiliar na confecção das atividades avaliativas. É possível observar um número expressivo de IE que não são consultados para auxiliarem na confecção de atividades para o aluno surdo.

Assim como os resultados obtidos por Fabiano (2022), essa questão também obteve um número expressivo (maior que 50% dos respondentes) de IE que relataram não serem consultados para a confecção de atividades avaliativas para o aluno surdo. A participação do IE para a elaboração de atividades avaliativas ao surdo é de suma importância, Camillo (2008), Gomes, Oliveira e Lorenzo (2021) e Ross e Bolsanello (2005), enfatizam a importância de uma boa elaboração de avaliação para o aluno surdo. Essas avaliações devem considerar as especificidades do sujeito em questão.

Na décima sétima questão de caráter aberto “*Se você respondeu "sim" ou "às vezes" na questão anterior, por favor, nos explique melhor suas experiências*”. Os dois IE respondentes relataram: IE3: “muitas vezes conversávamos se era melhor que a avaliação fosse por meio de jogos, ou avaliação escrita, ou também avaliação oral (em Libras)”. Já o IE9 relata: “Já teve situações que o professor não entendeu as respostas e perguntou pra mim o que poderia fazer ou qual a melhor forma de avaliá-lo”. É possível observar que existiu um diálogo entre o professor e IE3 para que fosse possível elaborar uma avaliação para o aluno surdo, já o IE9 traz uma dificuldade do professor em avaliar o aluno, e devido a essa dificuldade o professor solicita ajuda ao IE.

Os aspectos trazidos pelos IE3 e IE9 sobre elaborar uma avaliação adequada e solicitar ajuda ao IE para avaliar o aluno surdo, também foram discutidos e elencados na categoria

“Adequações” no trabalho de Fabiano (2022), com maior número de respondentes. Além disso, é possível observar através dos relatos, uma dificuldade dos professores regentes de aula quando se trata de avaliar o aluno surdo. Gomes, Oliveira e Lorenzo (2021, p. 159) afirmam:

a necessidade da produção de um manual de orientação de avaliação da aprendizagem para os docentes que atuam com estes alunos, pois apesar de já ter produção didática e científica relacionada à área da educação de surdos, as dúvidas relacionadas à avaliação da aprendizagem destes sujeitos ainda são imensas.

Além disso, os autores Bolsanello *et al.*, (2005 p. 16) trazem a importância de buscar formas visuais para a avaliação do aluno surdo para além da avaliação escrita para que não haja comprometimento no processo de aprendizagem do aluno:

se as atividades propostas não forem mediadas por um sistema simbólico, acessível aos surdos, todo o processo de aprendizagem estará comprometido. Este fato indica a necessidade de se utilizar, além da língua de sinais, outros códigos visuais, como: a) alfabeto manual; b) mímica/dramatização; c) fichas com ilustrações diversas; d) desenhos, fotografias, cartazes; e) álbum seriado com os textos trabalhados na semana ou quinzena; f) recursos tecnológicos: vídeo/TV, retroprojektor, computador, slides, games, softwares.

Na décima oitava questão “*Durante a aula, existe algum tratamento diferenciado com o aluno surdo?*” O número de IE que responderam que não há diferença no tratamento do aluno surdo foi expressivo, sete IE selecionaram a opção (IE2, IE3, IE4, IE5, IE6, IE7 e o IE8), apenas dois IE que marcaram a opção “Sim” sendo o IE9 e o IE10, e apenas o IE1 marcou a opção “às vezes”. Contudo, observamos que a maioria dos IE relataram não perceber um tratamento diferenciado com o aluno surdo.

Ao explorar os resultados de Fabiano (2022), foi possível constatar que os resultados obtidos pela autora se aproximam, em proporção, com os dados obtidos nesta pesquisa, já que o número de IE respondentes da autora foi de 36,7% quando se trata de um tratamento diferenciado com o aluno surdo. Nesta pesquisa, obtivemos apenas 30% que disseram “sim” ou “às vezes”, houve um número maior de IE que relataram não haver tratamento diferenciado com o aluno surdo (70%).

Na décima nona questão “*Se você respondeu "sim" ou "às vezes" na questão anterior, por favor, nos explique melhor suas experiências*”. Os dois IE respondentes discorrem: IE9: “Os surdos são vistos como incapazes e na maioria das vezes o assistencialismo para com o surdo é grandioso, ele não é tratado e exigido como os demais alunos da turma.” Já o IE10 comenta:

Assistencialismo, capacitismo por parte do professor, por não conseguir propor algo adaptado que o aluno possa desenvolver suas habilidades aprendida. Faz atendimento totalmente diferente por ser aluno surdo, enquanto os outros alunos “normal” são cobrados e por ser surdo não tem essa mesma cobrança.

Ao comparar os resultados de Fabiano (2022), novamente, por ter um número de respondentes maior, a autora criou categorias, dentre elas a categoria “Olhar de deficiência” que é abordado os mesmos aspectos trazidos pelos IE9 e IE10, no qual, o professor tem um olhar de incapacidade voltado ao aluno surdo e não sabe como se relacionar com aluno surdo.

Ainda em relação a realidade vivenciada e apresentada pelos IE9 e IE10, a ideia do olhar de incapacidade e assistencialismo do professor para aluno surdo, os autores Fillos o Bobek (2013, p. 67) destacam: “A imagem que se tem ainda é que o surdo é menos capaz que o ouvinte, persistindo visões segregacionistas que o tornam alguém digno de pena, de assistencialismo e de caridade”.

Na vigésima questão “*Durante a aula, existe alguma interação entre você, intérprete, e o professor de Ciências/Química?*”. Como resultado os IE2, IE4, IE5, IE7, IE8, IE9 e IE10 disseram que não há nenhum tipo de interação com o professor. O IE1 disse que “às vezes” há interação com o professor durante as aulas e os IE3 e IE6 disseram que há interação com o professor durante as aulas.

Com base nos dados obtidos, é possível verificar que dos dez IE respondentes, sete IE relataram não ter nenhum tipo de interação com o professor durante as aulas, um número relativamente alto. Quando analisamos as respostas desses IE na questão doze, quatro destes IE relataram também não haver diálogo antes das aulas (IE2, IE4, IE5 e IE10), os IE8 e IE9 relataram “às vezes” haver diálogo antes das aulas. Além disso, na questão onze, os IE4, IE7 e IE8 relataram ter uma “boa” relação com o professor. Dito isto, os IE (IE4, IE8) que discorreram negativamente nas questões décima segunda e vigésima e relataram na questão décima primeira ter boa relação com o professor. Ademais, é válido ressaltar que apesar dos IE2 e IE10 relatarem na décima primeira questão ter uma relação profissional com o professor, também relatam na décima primeira e na vigésima questão uma resposta negativa às questões. Contudo, voltamos a ideia trazida na questão onze, em que a boa relação trazida pelo IE é mais interpessoal que profissional, tendo em vista que, não apresentam diálogo antes das aulas e nem interação durante as aulas.

Confrontando com os resultados de Fabiano (2022), observamos que seus resultados não coincidem com os resultados obtidos nesta pesquisa. Sendo os resultados dela considerados positivos, na qual, a maioria dos IE respondentes relatou ter interação com o professor durante as aulas, diferentemente dos resultados obtidos nesta pesquisa, na qual, dos dez IE respondentes, sete disseram não haver interação com o professor durante as aulas.

Na vigésima primeira questão “*Se você respondeu "sim" ou "às vezes" na questão anterior, por favor, nos explique melhor suas experiências.*”. Os três IE respondentes expõem:

IE1: “Tem professores que permite essa interação mas e raro”; IE3: “creio que a participação do intérprete durante a aula é essencial para ter "certeza" do que está sendo dito, e do que ele está entendendo. Inclusive às vezes para o prof para pedir que altere a forma como está ensinando para facilitar na tradução faz muita diferença.” Já o IE6: “Sempre que necessário peço ao professor para retomar a explicação para que a interpretação possa ser mais clara e objetiva”. É perceptível que a interação com o professor durante a aula relatada pelo IE é para que haja uma repetição da fala, seja pela velocidade da fala ou para uma alteração na explicação do conteúdo para uma forma mais fácil para a interpretação do IE.

Os aspectos trazidos pelos IE3 e IE6 neste trabalho, em que o IE solicita ao professor repetição da fala ou solicita a mudança dos termos, também foram discutidos no trabalho de Fabiano (2022) elencados na categoria “Dificuldade no conteúdo”²¹ com o maior número de respondentes.

Os fatores indicados pelos IE podem ser explicados por Santos, Grillo e Dutra (2010, p. 5) que indicam que o acesso ao material facilita a interpretação durante a aula, além de afirmarem ser um direito do intérprete, quando alegam:

Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas. Quando o professor oportuniza o contato com o planejamento das aulas, a atuação do TILS é facilitada, uma vez que ele terá a oportunidade de se preparar para a explicação do professor. Além disso, ele também poderá interagir e até mesmo sugerir se juntos podem encontrar uma solução para que os surdos sejam contemplados com o conteúdo. Quando o professor não antecipa o conteúdo ao intérprete, certamente este terá mais dificuldades para realizar um bom trabalho.

A vigésima segunda questão “*Após ou durante a aula, existe uma conversa entre você, intérprete, e o professor para ver como se deu o aprendizado do aluno surdo?*”. Os resultados obtidos foram que os IE1, IE3, IE4, IE5, IE8 e IE9 relataram que “às vezes” ocorre esse diálogo e os IE2, IE6, IE7 e IE10 relataram que nunca ocorre esse diálogo. Pelos dados coletados nenhum IE respondeu “sempre” na questão.

Ao buscar dos resultados obtidos por Fabiano (2022), podemos observar um resultado diferente desta pesquisa, tendo em vista que, a autora obteve um número considerável de IE que marcaram “sempre” na questão (30,6%), diferente desta pesquisa que não obtivemos respondentes para essa alternativa. Já a alternativa de “nunca” existir uma conversa entre o IE e o professor para ver como se deu o aprendizado do aluno surdo, Fabiano (2022) obteve um número baixo de respondentes (14,2%) diferente desta pesquisa que a percentagem chega a (40%) dos IE respondentes. Já a alternativa “às vezes” também foi a mais selecionada pelos IE

²¹ As outras categorias encontradas por Fabiano (2022) foram: desvio de função; estratégias imediatas; boa interação e interação professor e surdo.

na pesquisa de Fabiano (2022) com um total de (55,1%) dos IE, assim como nesta pesquisa, em que obtivemos (60%) dos IE respondentes para a alternativa.

A vigésima terceira questão “*Se você respondeu "sim" ou "às vezes" na questão anterior, por favor, nos explique melhor suas experiências.*” Como não obtivemos IE respondentes para a opção “sempre”, as respostas analisadas são somente dos IE que responderam “às vezes”. O IE1 discorre: “Tem professores que as vezes demonstram essa preocupação mas na maioria das vezes não tem esse feedback.”. O IE3: “no caso do projeto que citei anteriormente era fundamental existir essa conversa pois era necessário entender como o prof via o desempenho, e se o intérprete enxergava da mesma forma”. IE4: “As vezes me perguntam se eu acho que eles entenderam”, IE5: “Alguns professores procuram o intérprete para saber se o aluno está compreendendo o conteúdo, daí sim surge uma preocupação em adaptar, mas sempre deixo claro que esta pergunta deve ser feita diretamente ao aluno”. O IE8: “Somente durante o período avaliativo. Pois eu escrevo nas provas o que o aluno conseguiu fazer de modo independente” e, por último o IE9: “As vezes os professores perguntam para o TILS se o surdo entendeu, mas devolvemos a pergunta ao aluno surdo. Parece que eles sentem receio ao se comunicar com os alunos surdos mesmo tendo o TILS para mediar a comunicação”.

Ao analisar as respostas, observamos que o professor direciona a pergunta ao IE se o aluno entendeu o conteúdo, e um IE relata que esse questionamento ocorre quando há avaliação.

Para além, o mesmo receio do professor interagir com o aluno surdo, como relatado pelos IE (IE4, IE5 e IE9), na qual discorrem sobre o professor direcionar sempre a pergunta ao IE e não ao aluno, também foi demonstrado na pesquisa de Souza e Silveira (2011, p.41), quando a docente expõe que “evita olhar para os alunos ao longo da aula com receio de que eles possam tentar interagir com ela”.

Assim, é possível compreender que não há uma interação direta do professor com o aluno surdo, tornando a comunicação e ensino dependente do IE, sobre esse panorama Damázio (2007, p. 50) enfatiza:

Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez, dependa totalmente do intérprete.

Ao observar os resultados obtidos por Fabiano (2022), os apontamentos trazidos pelos IE na pesquisa, também são abordados em seu trabalho em duas categorias criadas pela autora, a primeira categoria “Compreensão da matéria” quando o professor pergunta ao IE se o aluno está entendendo a matéria, como foi relatado pelos IE4, IE5 e IE9 na presente pesquisa e na categoria “Momento oportuno/necessário” em que o diálogo ocorre somente no período de

avaliação como é relatado pelo IE8. O IE1 não se enquadrou em nenhuma categoria por não apresentar informações mais específicas de como ocorre o diálogo, já o IE3 relata ser fundamental ter esse diálogo, tendo em vista que, era um projeto, mas selecionou a alternativa “às vezes” na vigésima segunda questão, sendo assim, não foi possível elencá-lo em nenhuma categoria. Diante disso, concluímos que os relatos apresentados nesta pesquisa foram também apresentados na pesquisa de Fabiano (2022), sendo assim, é possível averiguar a mesma interação entre professor e IE, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

A vigésima quarta questão “*Você acredita que a interação entre professor e intérprete precisa passar por alguns ajustes? Se sim, poderia citar alguns?*”. Para esta questão obtivemos, por unanimidade, a resposta sim. As respostas obtidas traziam informações já discutidas ao longo do trabalho, alguns exemplos das questões trazidas pelos IE respondentes foram: IE1: “sim, partindo da equipe pedagógica da escola. ter uma reunião a cada 15 dias para saber como está sendo o desenvolvimento do aluno surdo”. IE2: “Sim, interação e trocas entre ambos.” IE3:” Sempre precisará passar por ajustes. O problema é que tanto intérprete quanto professores estão sobrecarregados. E isso, muitas vezes, dificulta mudar e melhorar as estratégias”. IE4:

Sim, o intérprete deveria estar presente na hora da elaboração da aula, ou pelo menos ter acesso a aula antecipadamente, não só para contribuir com o professor em melhores estratégias de ensino como também ter tempo para estudar as melhores formas de traduzir o conteúdo de forma clara.

IE5:” Sim, mas não em relação a aprendizagem do aluno surdo, apenas em relação a antecipação de material, uso de alternativas para as aulas expositivas (legenda em vídeos, slides mais objetivos”. IE6: “Sim, a principal questão é ter um momento entre o intérprete e o professor antes da aula para que haja uma maior interação”. IE7: “Sim. Para aproveitar todos os aspectos de interação”. IE8: “Sim Intérprete pode ajudar a fornecer recursos visuais O Intérprete pode ser consultado para falar do desempenho do aluno”. IE9: “Sim, precisa muito. Principalmente por um trabalho articulado para que o professor entenda nosso papel e possa conhecer melhor o surdo ao interagir mais com esse aluno”. IE10:

Sim, a aprendizagem é uma via que precisa tanto do professor como do intérprete, se ambos tiver tempo de elaboração e estudo do conteúdo previamente, sendo que nossa instituição pede sempre o material com antecedência para os professores, mas nunca é disponibilizado para o intérprete se apropriar de sinais e melhor estrutura de se passar o conteúdo para o aluno.

Ao observar as respostas trazidas pelos IE é possível perceber que a maioria dos apontamentos foram discutidos ou apresentados em outras questões, as respostas a esta questão, se tornaram muitos mais reafirmações do que novas informações. De forma geral, os principais pontos foram a necessidade de uma reunião quinzenal para saber do aprendizado do aluno,

interação entre professor e IE, participação do IE na elaboração da aula e acesso ao material, alternativas para visuais, e reconhecimento da profissão do IE.

Ao buscar os resultados obtidos por Fabiano (2022) foram encontradas categorias que abarcam os aspectos trazidos pelos IE desta pesquisa, como na categoria “Planejamento” criada pela autora que foram elencados os IE que relatam que uma melhoria seria o IE poder participar ou ser consultado pelo professor para saber a melhor forma de abordar o conteúdo para o aluno surdo, os relatos dos IE4, IE5, IE8 e IE10 se enquadram nessa categoria. Já na categoria “Responsabilidade aluno surdo” elaborada por Fabiano (2022) contempla o relato do IE9 pois ele discorre sobre a postura do professor: “possa conhecer melhor o surdo ao interagir mais com esse aluno”, o que podemos considerar que o professor não vê o aluno surdo como sua responsabilidade, assim como a aprendizagem, direcionando a função ao IE. Outra categoria criada por Fabiano (2022) foi “Comunicação” que foram elencados os IE que relataram que seria importante maior comunicação entre os IE e o professor, os aspectos são evidenciados com as falas dos IE2, IE6 e IE7 desta pesquisa.

Diante das respostas podemos inferir que os aspectos trazidos pelos IE atuantes no Ensino Superior são os mesmos do IE atuantes no Ensino Básico com relação aos ajustes necessários na interação estabelecida entre professor e IE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou traçar um panorama comparativo com os resultados da pesquisa de Fabiano (2022) na qual a autora realizou uma pesquisa sobre a relação dos professores com os IE atuantes na Educação Básica, buscando ressaltar se os padrões obtidos nas pesquisas são equivalentes ou distintos.

Como abordado no trabalho, houve um aumento de estudantes do PAEE matriculados nas Instituições de Ensino Superior. A partir disso, emergiu a importância de produzir uma pesquisa que busca compreender como está sendo estabelecida a relação dos IE com os professores de Ciências/Química das Universidades.

O primeiro objetivo deste trabalho foi realizar uma análise comparativa das relações estabelecidas entre os IE atuantes no Ensino Superior, tema deste trabalho, com as relações estabelecidas entre os IE atuantes no Ensino Básico, estudo realizado por Fabiano (2022). Contudo, foi possível observar que a maioria dos resultados obtidos nesta pesquisa se aproximam dos resultados obtidos por Fabiano (2022).

As respostas trazidas pelos IE que atuam no Ensino Superior que se assemelham com os resultados de Fabiano (2022) foram as seguintes: quando a maioria dos IE respondentes relatou possuir uma boa relação com o professor. Porém, na questão seguinte a maioria desses IE relataram “não” ou “às vezes” haver diálogo com o professor. Outro ponto destacado nos dois trabalhos, foi quando questionados ao que poderia ser mudado com relação ao diálogo entre os profissionais, em que, a maioria dos IE relatou ter interesse em poder participar do planejamento das aulas ou ao menos ter acesso ao material antecipadamente para que tenha a possibilidade de estudá-lo.

Outro fator semelhante entre os trabalhos foi quando os IE foram questionados se são consultados para obter informação sobre como abordar conteúdos específicos para o aluno, em que, a maioria dos IE relataram “não” ou “às vezes” serem consultados e, quando voltamos a análise que buscava compreender a relação estabelecida entre os profissionais, a maioria destes respondentes também disseram ter uma boa relação com o professor. Quando solicitados que explicassem suas experiências, nos relatos trazidos pelos IE é possível identificar que o professor não cumpre, na maioria das vezes, sua função destinando a responsabilidade da aprendizagem do aluno para o IE, o que também vai ao encontro dos resultados obtidos por Fabiano (2022).

Quando voltamos a análise para a confecção das atividades avaliativas, ambas as pesquisas apontam que mais de 50% dos respondentes não são consultados para a elaboração do material. Foi observado o mesmo padrão quando questionados também sobre haver um

tratamento diferenciado com o aluno surdo, no qual, aproximadamente 30% dos respondentes das pesquisas disseram haver esse tratamento diferenciado, além de que, os IE relataram a mesma perspectiva de o professor olhar o aluno como incapaz e não saber se relacionar. Outro ponto em comum nas respostas foi quando solicitados a discorrer sobre possíveis ajustes entre a interação do IE com o professor, em que uma melhoria seria o IE poder participar ou ser consultado pelo professor para saber a melhor forma de abordar o conteúdo para o aluno surdo, interação do professor com o aluno, comunicação entre professor e IE.

Focalizando as questões que foram distintas nas pesquisas, obtivemos que quando os IE são questionados sobre haver interação entre os profissionais durante a aula observamos uma perspectiva diferente nos resultados, já que a maioria dos respondentes de Fabiano (2022) relataram ter essa interação, diferente dos resultados desta pesquisa, em que, os IE relataram não haver essa interação. Mas quando solicitamos que os IE que disseram “sim” ou “às vezes” na questão anterior voltamos a observar o mesmo padrão nas respostas em que, o professor solicita a repetição da fala ou mudança nos termos específicos. Outro fator que foi diferente nas pesquisas, foi com relação ao existir uma conversa entre o IE e o professor, para observar como se deu o aprendizado do aluno surdo, em que os resultados obtido nesta pesquisa foram negativos quando comparados aos obtidos por Fabiano (2022), porém, na questão seguinte em que solicitava que aos IE que discorressem sobre o tema, obtivemos os mesmos apontamentos em que o professor pergunta ao IE se o aluno está entendendo a matéria e discorre que o diálogo ocorre somente no período de avaliação.

O segundo objetivo deste trabalho foi caracterizar os IE que atuam no Ensino Superior. Foi observado que a maioria dos respondentes trabalham em capitais de estados, o único IE que não atuava em uma capital era um IE respondente de Santa Maria, justificativa disso é a grande influência da UFSM na área de Educação inclusiva. Além disso, o questionário apontou que a maioria dos IE respondentes não apresentavam formação em áreas das Ciências da Natureza ou relacionadas a ela, mas possuíam formação em áreas relacionadas a Libras. Para mais, é oportuno ressaltar que a maioria dos IE apresentavam mais de 10 anos de atuação na área à época da pesquisa.

O terceiro objetivo foi analisar como o IE percebe sua interação com os docentes, na qual, foi possível observar que a maioria dos IE relataram ter uma boa relação com os professores, mas quando as perguntas voltadas a interação com esse profissional, como, participação nas atividades, preparação de aulas, participação para elaboração das atividades, conversa para saber como está a aprendizagem do aluno, dentre outras questões abordadas durante o questionário, obtivemos que as respostas apresentadas revelavam uma interação

negativa, então é possível inferir que a boa relação apresentada pelo IE não está voltada a uma relação profissional que visa a aprendizagem e inclusão do aluno surdo.

Por fim, observamos que apesar de alguns aspectos desta pesquisa se diferenciarem da pesquisa realizada por Fabiano (2022), a interação estabelecida entre os IE atuantes da Educação Superior está sendo semelhante aos IE atuante na Educação Básica. Assim, em ambos os casos, a inclusão não ocorre de forma efetiva, a profissão do IE ainda não está sendo reconhecida de forma concreta e que os professores apresentam conhecimento insuficiente para atender as demandas de um aluno surdo em sala de aula, já que não exerce sua função, destinando-a ao IE.

Diante do exposto, essa pesquisa é relevante pois a partir deste estudo foi possível compreender como vem sendo estabelecida a relação do IE com o professor de Ciências/Química, no âmbito das universidades, além de comparar com as relações estabelecidas entre os IE atuantes na Educação Básica. Isto mostra a necessidade da realização de capacitação, ou seja, de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Superior e não somente para os docentes da Educação Básica.

Estudos futuros poderiam contemplar o ponto de vista do professor sobre o IE e aluno. Assim, seria possível triangular os resultados a fim de buscar meios cada vez mais efetivos de realizar a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [Decreto nº 5626 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 01 de jan. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@@download/file> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [D3298 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022.** Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [PowerPoint Presentation \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 14.704 de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: [L14704 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **LEI nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](#) Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [L10436 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: [L12319 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos

técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [L13409 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **LEI nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/114191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203.de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos.. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.** Mensagem de VetoTexto compilado, Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [L7853 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** Disponível em: [Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#) . Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico.** Disponível em: [Histórico — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O atendimento diferenciado no ENEM.** Disponível em: [atendimento diferenciado enem 2012.pdf \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Prova do Enem garante recursos de acessibilidade aos participantes.** Disponível em: [Prova do Enem garante recursos de acessibilidade aos participantes \(www.gov.br\)](#). Acesso em 15 jan. 2024.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos.** 2008. 84f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/camila-camillo.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CARDOSO, Maria Rosa Cândido António. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores.** 2011. 184 f. Dissertação (Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição e Motricidade) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2011. Disponível em: [Tese Rosa Cardoso.pdf \(rcaap.pt\)](#). Acesso em 10 mai. 2023.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Surdez, identidade e diferença. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p.

1129-1147, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14593/13327>. Acesso em: 31 mar. 2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. 52p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: jul. 2023.

DE OLIVEIRA SILVA, Jocenir; FERNANDES, Idília; FONSECA, Luísa Righi. Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 19, n. 1, p. e36611-e36611, 2020. Vista do Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori (puhrs.br)

DE SOUSA, Sinval Fernandes; DA SILVEIRA, Hélder Eterno. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos QUÍMICA NOVA NA ESCOLA 2011, Vol. 33, Nº 1, FEVEREIRO 2011. Disponível em: [06-PE6709.pdf \(sbq.org.br\)](#). Acesso em: 18 mar. 2024.

FABIANO, Bárbara Gonçalves. **Análise da perspectiva dos intérpretes educacionais de libras sobre as interações estabelecidas com os professores de Ciências/Química em sala de aula**. 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/15957>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: [Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas | Revista InCantare \(unespar.edu.br\)](#). Acesso em: 05 de maio 2023.

FERREIRA, Wendel Menezes; NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; PITANGA, Ângelo Francklin. Dez anos da lei da Lei da libras: um conspecto dos estudos publicados nos últimos 10 anos nos anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química. **Química Nova na escola**, São Paulo, v.36, n.3, p.185-193, 2014. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36_3/05-EA-36-13.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

FIGUEIRÊDO, Alessandra Marcone Tavares Alves de, *et al.* Os desafios no ensino de Ciências nas turmas de Jovens e Adultos na área de Química. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 214-232, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/41928>. Acesso em: 8 jan. 2024.

FILLOS, Leoni Malinoski; BOBEK, Fabiane Kruk. Inclusão e educação matemática sob o olhar de professores e alunos surdos. **Revista Espaço**, p. 67-75, 2013. Disponível em: [134 \(archive.org\)](#). Acesso em: 18 mar. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: [Microsoft Word - 3C9DC1C6-2AC6-B2C4.doc \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 03 jan. 2024.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. [S. l.: s. n.], 2009. ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GESSER, Audrei. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. esp. 2, p. 534-556, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/41186>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: [gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf](#) (wordpress.com). Acesso em 03 jan. 2024.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 7letras, 2007. Disponível em: <https://www.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=LduRS34UuWgC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva:+Cultura+e+Cotidiano+Escolar&ots=H0j5pmFreA&sig=NRJ5QQqDcZ6uU1XmKnMOzZVgPGI>. Acesso em: 18 mar. 2024.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 01 jan. 2024.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue. **Exedra: Revista Científica**, n. 3, p. 59-74, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3367292>. Acesso em: 31 mar. 2024.

GOMES, Roberta; DE OLIVEIRA, Fabio Freire; LORENZO, Vitor Prates. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 5, n. 3, p. 142-162, 2021. Disponível em: [Vista do AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO](#) (ifes.edu.br). Acesso em: 15 jan. 2024.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, p. 63-74, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/cXdhNVk4cjTPGbFRrmn8shv/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e a sua relação com a história da humanidade**. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 07 de maio de 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de SURDEZ, LÍNGUA DE SINAIS E INCLUSÃO. A INSERÇÃO DA CRIANÇA SURDA EM CLASSE DE CRIANÇAS OUVINTES: FOCALIZANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. Curso de Fonoaudiologia Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/61332629/1518t20191125-82248-1vvgetq.PDF> Acesso em: 18 mar. 2024.

LAMOGLIA, Aliny. Surdez e Direitos Humanos”“o que diz o Relatório Mundial sobre deficiência da Organização Mundial da Saúde. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**, v.

3, n. 04, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/perspectivasdodesenvolvimento/article/view/14327>. Acesso em: 31 mar. 2024.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. 2004. 182 f. Dissertação (Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [634144.pdf \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 03 jan. 2024.

MAGALHÃES, Fábio Gonçalves de Lima. O Papel do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação e Cultura | RBEC | ISSN 2237-3098**, n. 7, p. 73-86, 2013. Disponível em: [04\) O Papel do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva | Revista Brasileira de Educação e Cultura | RBEC | ISSN 2237-3098 \(cesg.edu.br\)](#). Acesso em: 01 jan. 2024.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **ETD Educação Temática Digital**, v. 7, n. 02, p. 158-167, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922006000000017&script=sci_abstract. Acesso em: 11 mar. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Editora Cortez, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7205843/course/section/6368549/MAZZOTTA%20Cap%202.pdf>. Acesso em 07 mai. 2023. Acesso em: 03 jan. 2024.

MENEZES, Jane Eire Silva Alencar de. FEITOSA, Cléia Rocha de Sousa. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. Fortaleza: Ed. UECE, 2015. 150p. Disponível em: [Livro Linguagem Brasileira de Sinais Libras.PDF \(capes.gov.br\)](#) Acesso em: 02 jan. 2024.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna M. Canavarro. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 597-626, 2015. Disponível em: [Vista do Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências \(ufmg.br\)](#). Acesso em: 02 jan. 2024.

PEDROSO, Gabrielle Guedes, *et al.* Coleta de dados para pesquisa quantitativa online na pandemia da COVID-19: relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v.12, e13, p.1-14, 2022. PEREIRA, Lidianie de Lemos Soares; BENITE, Claudio Roberto Machado; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aula de química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Química Nova na Escola**. Vol. 33, N° 1. 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/14877>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: p. 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em 31 mar. 2024.

PHILIPPSEN, Eleandro Adir et al. Ensino de química e codocência: interdependência docente/tradutor e intérprete de língua de sinais. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 41,

n. 2, p. 162-170, 2019. Disponível em:[08-RSA-45-18.pdf \(sbq.org.br\)](#) Acesso em: 10 out. 2023.

PIZANO, Gabriel; CATÃO, Vinícius; GOMES, Eduardo Andrade. Sinais-termo em libras: uma proposta terminológica para favorecer a apropriação de alguns conceitos da termodinâmica química. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5798>. Acesso em 11 mar. 2024.

QUADROS, Ronice M. o tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: [Microsoft Word - O tradutor e interprete \(mec.gov.br\)](#). Acesso em 15 jan. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **A Estrutura Frasal Da Língua Brasileira De Sinais**. Florianópolis, 1999. Disponível em: [Abralin99.PDF \(prefeitura.sp.gov.br\)](#). Acesso em: 15 mai. 2023.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir. B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre, 1ª.ed., ArtMe, 2004. Disponível em: [Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos - Ronice Müller de Quadros, Lodenir Becker Karnopp - Google Livros](#). Acesso em: 15 jan. 2024.

Representação da UNESCO. Declaração universal dos direitos humanos. 1998. Disponível em: [Microsoft Word - Declaração Universal dos Direitos Humanos.doc \(oas.org\)](#). Acesso em: 03 jan. 2024.

REVISTA DA FENEIS. SECOM, n. 2, 1999 – Continua. Disponível em: [Revista - FENEIS](#). Acesso em: 02 jan. 2024.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1986. ISSN 1984-686X. DOI:10.5902/1984686X. Disponível em: [Sobre a Revista | Revista Educação Especial \(ufsm.br\)](#). Acesso em: 03 jan. 2024.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Intérprete de libras**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2011. Disponível em: [LIVRO interprete de libras.pdf \(arquivostp.s3.amazonaws.com\)](#). Acesso em: 02 jan. 2023.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: **Summus**, p. 1-16 2006. Disponível em: [Microsoft Word - Dez ideias por David Rodrigues.doc \(uenf.br\)](#). Acesso em: 02 jan. 2024.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: **Summus**, p. 299-318, 2006. Disponível em: [Microsoft Word - Dez ideias por David Rodrigues.doc \(uenf.br\)](#). Acesso em: 02 jan. 2024.

ROSA, Igor de Moura Frajano, *et al.* Mapeamento estruturado da Libras para utilização em sistema de comunicação. **Internal Research Reports**, n.48, 2016. Disponível em: [27352.PDF \(puc-rio.br\)](#). Acesso em: 21 jun. 2023.

ROSS, Paulo Ricardo.; BOLSANELLO, M. A. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**. Curitiba: Editora da UFPR, v. 1, 2005. Disponível em: http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/educ_esp_8.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, p. 71-85, 2010. Disponível em: [Microsoft Word - 1687_final.doc \(conhecer.org.br\)](http://www.conhecer.org.br/Microsoft%20Word%20-%201687%20final.doc). Acesso em: 01 jan. 2024.

SANTOS, Itamar Lopes dos; GRILLO, Jocimara Paiva; DUTRA, Perpétua Aparecida A. Intérprete educacional: teoria versus prática. **Revista da Feneis**, n. 41, p. 26-30, 2010. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/Interprete_educacional.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

SCHEFER, Roseli Conceição de Almeida. **Considerações de uma intérprete de Libras no contexto escolar**. 2018. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Bacharelado em Letras Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2018. Disponível em: [Considerações de uma Intérprete de Libras no Contexto Escolar - Roseli - 2018.pdf \(ufsc.br\)](http://www.ufsc.br/Considerações%20de%20uma%20Intérprete%20de%20Libras%20no%20Contexto%20Escolar%20-%20Roseli%20-%202018.pdf). Acesso em: 03 jan. 2024.

SILVA, Diná Souza da. A atuação do intérprete de Libras em uma Instituição de Ensino Superior. 2013. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: [2013-DIS-DSSILVA.pdf \(ufc.br\)](http://www.ufc.br/2013-DIS-DSSILVA.pdf). Acesso em: 18 mar. 2024.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, 135-153 2009. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/1760>. Acesso em 03 jan. 2024.

SILVA, Ronaldo Quirino da. **O intérprete de libras no contexto do ensino superior: visão sobre suas práticas**. 2016. 75 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba, 2016. Disponível em: [UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ \(ufsc.br\)](http://www.ufsc.br/UNIVERSIDADE%20TUIUTI%20DO%20PARAN%C3%81). Acesso em: 03 jan. 2024.

SOUSA, Sinval Fernandes de; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova na Escola**. Vol. 33, Nº 1,2011. Disponível em: [06-PE6709.pdf \(sbq.org.br\)](http://www.sbq.org.br/06-PE6709.pdf). Acesso em: 08 jan. 2024.

SOUZA, Diego Teixeira de. **As Dificuldades Encontradas por ouvintes na aquisição da Libras como L2 e a interferência da marcação não-manual na mudança de significado**. 2016. Disponível em: [11.pdf \(pucrs.br\)](http://www.pucrs.br/11.pdf). Acesso em: 08 jan. 2024.

SPERB, Carolina Comerlato; LAGUNA, Maria Cristina Viana. Os sinalários na língua de sinais: como surgem os sinais. **Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, Santa Catarina**, 2010. Disponível em: [\[PDF\] OS SINALÁRIOS NA LÍNGUA DE SINAIS: COMO SURGEM OS SINAIS? - Free Download PDF \(silo.tips\)](http://www.silo.tips/OS%20SINAL%C3%81RIOS%20NA%20L%C3%8INGUA%20DE%20SINAIS%3A%20COMO%20SURGEM%20OS%20SINAIS%3F-%20Free%20Download%20PDF). Acesso em: 14 mar. 2024.

STADLER, João Paulo. Sinalização de termos químicos em libras: necessidade de padronização. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 4, n. 7, p. 81-91, 2019. Disponível

em: Vista do SINALIZAÇÃO DE TERMOS QUÍMICOS EM LIBRAS: NECESSIDADE DE PADRONIZAÇÃO (ufes.br). Acesso em: 14 mar. 2024.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação, SÃO PAULO, EDITORA ATLAS S.A., 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 01 jan. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2001. Disponível em: [Livro Robert Yin.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 03 jan. 2024.

APÊNDICE 1 – Questionário enviado aos intérpretes

- 1) Cidade onde exerce o ofício?
- 2) Formação e Instituição?
- 3) Tempo de trabalho como intérprete?
- 4) Nível de ensino com o qual trabalha?
- 5) Instituição de ensino onde trabalha?
- 6) Possui experiência com a interpretação/tradução de aulas de Ciências/Química?
- 7) Atribuições como intérprete?
- 8) Atribuições como intérprete (outras não citadas)?
- 9) Que dificuldades na interpretação você normalmente enfrenta?
- 10) Dificuldades da interpretação (outras não citadas)?
- 11) Como é sua relação, enquanto intérprete, com o professor da disciplina de Ciências/Química?
- 12) Existe um diálogo entre você e o professor antes das aulas de Ciências/Química?
- 13) Ainda em relação ao diálogo entre intérprete e professor, antes das aulas de Ciências/Química, você acredita que algo poderia ser mudado?
- 14) O professor consulta você, intérprete, para obter informação de como abordar conteúdos específicos para o aluno surdo? Ou auxílio para a confecção de atividades avaliativas?
- 15) Se você respondeu “às vezes” na questão anterior, por favor, explique melhor suas experiências.
- 16) O professor consulta você, intérprete, para auxiliar na confecção de atividades avaliativas?
- 17) O professor consulta você, intérprete, para auxiliar na confecção de atividades avaliativas (Deixe seus comentários adicionais)?
- 18) Durante a aula, existe algum tratamento diferenciado com o aluno surdo?
- 19) Durante a aula, existe algum tratamento diferenciado com o aluno surdo?(Deixe seus comentários adicionais)?
- 20) Durante a aula, existe interação com você intérprete, e o professor de Ciências/Química?
- 21) Durante a aula, existe interação com você intérprete, e o professor de Ciências/Química (Deixe seus comentários sobre)?

- 22) Após ou durante a aula, existe uma conversa entre você, intérprete, e o professor para ver como se deu o aprendizado do aluno surdo?
- 23) Após ou durante a aula, existe uma conversa entre você, intérprete, e o professor para ver como se deu o aprendizado do aluno surdo (Deixe seus comentários sobre)?
- 24) Você acredita que a interação entre professor e intérprete precisa passar por alguns ajustes? Se sim, poderia citar alguns?