

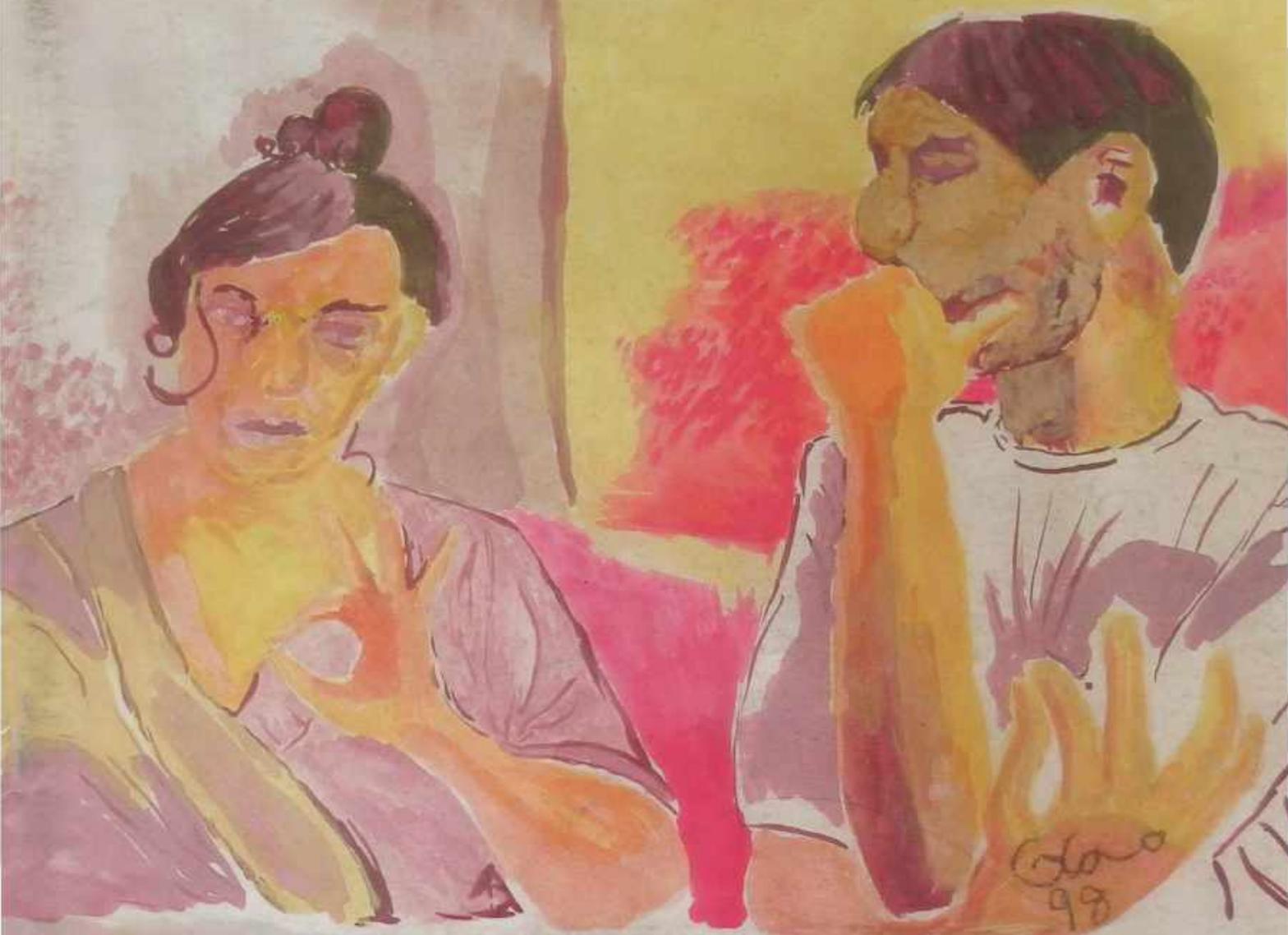
# ESPACO

Dossiê  
Interpretação e  
Tradução em Libras

Nº 37

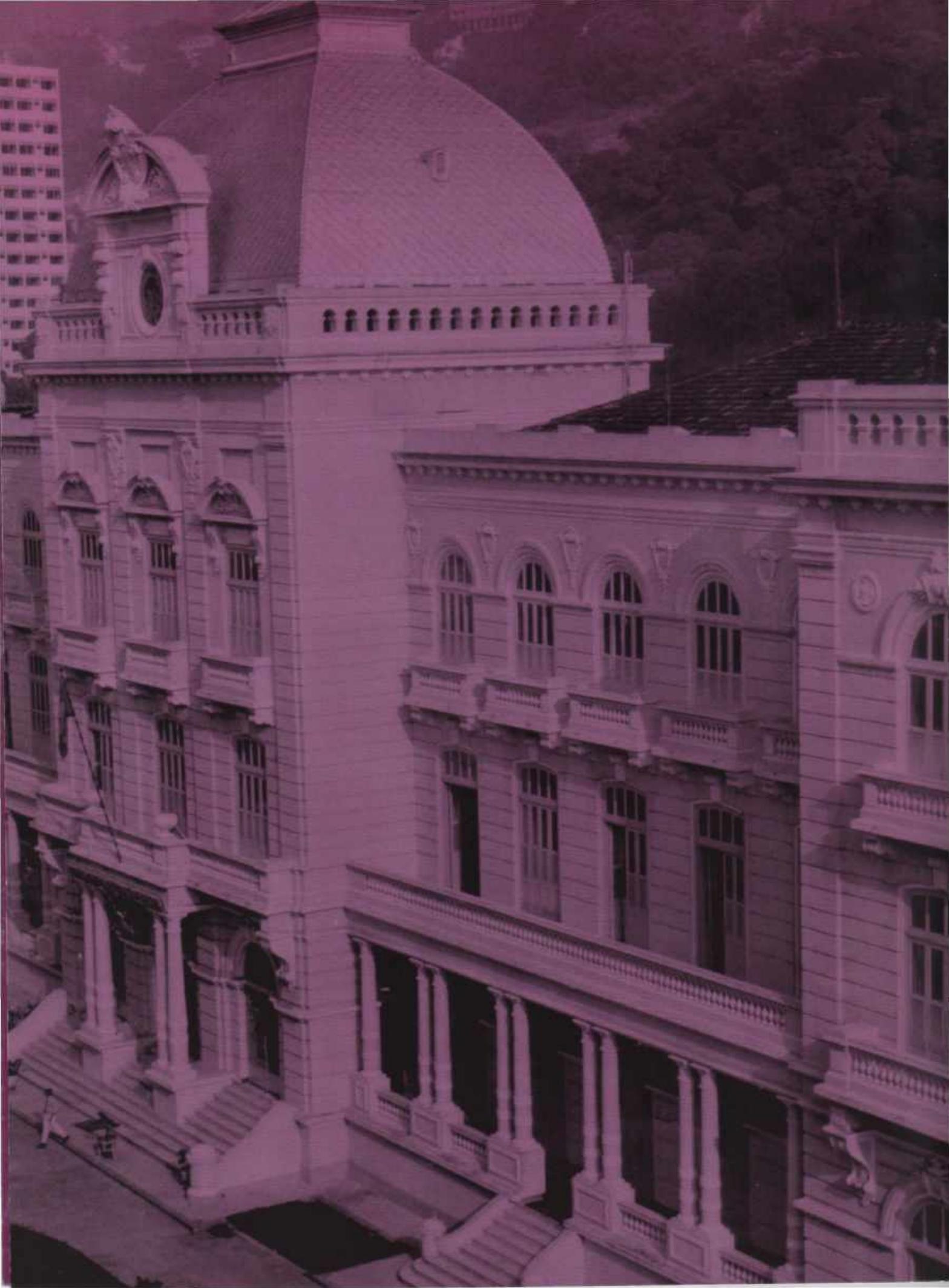
Jan-Jun • 2012

ISSN 0103-7668



**A (in) visibilidade do aluno surdo em  
classes inclusivas**

**O uso da educação a distância para o  
ensino de Libras**



<b>EDITORIAL • Editorial</b>	03
<b>ESPAÇO ABERTO • Open Space</b>	
A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões <i>The (in)visibility of deaf students in inclusive classes: discussions and reflections</i> Celeste Azulay Kelman e Edeilce Aparecida Santos Buzar	04
Profissão: Intérprete - contribuição das Ciências Sociais à formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais <i>Profession: Interpreter - Social Science contribution to the education of Sign Language Translators and Interpreters</i> Alexandre Guedes Pereira Xavier	14
<b>DEBATE • Debate</b>	
Surdez, educação e interpretação em Língua de Sinais <i>Deafness, Education and Sign Language interpretation</i> Gildete da Silva Amorim	27
Autonomia como Categoria Abstrata: Interpretação e Tradução Libras-Português-Libras <i>Autonomy as Abstract Category: Interpretation and Translation Libras-Portuguese-Libras</i> Flávia Medeiros Álvaro Machado e Heloísa Pedroso de Moraes Feltes	35
A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio <i>The performance of the language interpreter education signs brazilian in high school</i> Laura Jane Messias Belém	48
<b>ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO • News on Education</b>	
Educação, matemática e surdez: um diálogo necessário <i>Mathematics education and deafness: a necessary dialogue</i> Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho	60
A educação escolar da pessoa surda em Salvador: das classes Wilson Lins à política de inclusão do Ministério da Educação <i>The School Education of Deaf Individuals in Salvador: From Wilson Lins Classes to the Ministry of Education Inclusion Policy</i> Elzeni Bahia Góis de Souza	68
<b>REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA • Reflections on the Practice</b>	
Desafio docente no contexto da surdez: A proposta de criação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia para Surdos <i>Challenge teacher in the context of deafness: a proposal to establish the Center for Research and Teaching Geography for Deaf Students</i> Thabata Fonseca e Guilherme Barros	78
O uso da educação a distância para o ensino de Libras <i>Using distance learning to teach LIBRAS - Brazilian sign language</i> Mariana da Cunha Teixeira de Souza e Luiz Figueiredo	83
<b>PRODUÇÃO ACADÊMICA • Theses and Dissertation Abstracts</b>	
Literatura surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais <i>Deaf literature: deaf people cultural productions in sign language</i> Cláudio Henrique Nunes Mourão	88

Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes em crianças surdas 89  
*Ordinal functions transference through equivalent classes of stimuli in deaf children*  
 Alice Almeida Chaves de Resende/UFSCar

O cotidiano escolar do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES: um olhar avaliativo 90  
*School everyday life of the Pedagogy Bilingual Course of the National Institute of Deaf People Education: an evaluating look*  
 Armando Guimarães Nembri/ Fundação CESGRANRIO

## RESENHA DE LIVROS • Reviews

Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 91  
*Brazilian sign language interpreters acting in pre-school and elementary education*  
 Simone Ferreira Conforto – MEC/INES

MATERIAL TÉCNICO- PEDAGÓGICO • Technical-pedagogical Material 93  
 Série Histórica - Vol. I - Iconographia dos signaes dos surdos-mudos / Vol. II - Atas do Congresso de Milão

## VISITANDO O ACERVO DO INES • Visiting INES Collection

Recordando o Abade de L'Épée 94  
*Recalling Abbot de L'Épée*  
 Maria Auxiliadora Buscacio Fernandes/MEC/INES

AGENDA • Agenda 96

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO • 97  
 Guidelines for Submission of Articles for Publication

## ESPAÇO

ISSN 0103-7668

### MISSÃO

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da atualidade, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, num diálogo permanente tanto com a educação geral como com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

### Governo do Brasil – Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

### Ministério da Educação

Aloizio Mercadante

### Instituto Nacional de Educação de Surdos

Solange Maria da Rocha

### Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico

Maria Inês Batista Barbosa Ramos

### Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos

Mônica Azevedo de Carvalho Campello

### Divisão de Estudos e Pesquisas

Elaine da Rocha Baptista

### Edição

Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro - Brasil

### CONSELHO EXECUTIVO E EDITORIAL

Maria Inês Batista Barbosa Ramos - Mônica Azevedo de Carvalho Campello

### CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Guedes Pereira Xavier - Christiana Lourenço Leal - Elaine da Rocha Baptista - Gilmar Almeida dos Santos - Maria de Fátima dos Santos Cardoso - Mônica Azevedo de Carvalho Campello - Sarah Miglioli da Cunha Alves - Simone Ferreira Conforto

### CONSELHO DE PARECERISTAS AD HOC

Dr<sup>a</sup> Azoilda Loretto da Trindade (SME/RJ) - Dr<sup>a</sup>. Celeste Azalay Keiman (UFRI) - Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva (UNIGRANRIO) - Dr<sup>a</sup> Estela Scheimvar (UERJ) - Dra. Idalva Edite Mout'Alverne Braun Chaves (UFF) - Dr<sup>a</sup> Maria Cecília do Nascimento Bevilacqua (USP) - Dr<sup>a</sup> Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioaka (PUC/SP) - Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Chagas de Arrodo Nascimento (UFRI) - Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Circone (MEC/INES) - Dr<sup>a</sup> Marluicy Alves Paraíso (UFMG) - Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos (UFPI) - Dr<sup>a</sup> Nidia Regina Lima de Sá (UFAM) - Dr. Ottmar Teske (ULBRA) - Dr<sup>a</sup> Ronice Müller de Quadros (UFSC) - Dr<sup>a</sup> Rosa Helena Mendonça (TV-BRASIL) - Dr<sup>a</sup> Tanya Amara Felipe de Souza (FENES) - Dr<sup>a</sup> Vanda Magalhães Leitão (UFV)

Diagramação: I Grafici Comunicação e Design - Impressão: Gráfica Walprint - Tiragem: 5.000 exemplares - Revisão Técnica: Maria de Fátima dos Santos Cardoso - Organizadoras deste número: Maria Inês Batista Barbosa Ramos e Mônica Azevedo de Carvalho Campello - Revisão: Anna Carolina Guimarães - Capa: Glauco Guedes - Tela: Aquarela sobre papel, selecionada pela ONG Instituto Muito Especial  
 E-mail: arteglauco@hotmail.com

REVISTA ESPAÇO: INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras, 232 3º andar - CEP 22240-003 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224 - e-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos - N. 1  
 (jul./dez. 1990) - Rio de Janeiro: INES, 1990 -  
 n. : il. ; 28 cm.

Semestral  
 ISSN 0103-7668

1. Surdos - Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).

CDD - 371.912

O INES, nesta edição, inaugura aperfeiçoamentos em sua Linha Editorial que visam reforçar e qualificar a referencialidade que o Instituto exerce, em âmbito nacional, na produção e difusão de conhecimento e informação na área da surdez e temas correlatos. Neste número, apresentamos mudanças no layout de *Espaço*. Em breve, nosso público leitor conhecerá outras novidades, com base na Política Editorial que estamos construindo.

No presente número, trazemos contribuições que qualificam o debate acerca da inclusão social e cidadania das pessoas surdas, com ênfase na acessibilidade linguística.

Em *Espaço Aberto*, Kelman e Buzar discutem de que maneira a implementação da política de inclusão escolar de surdos, em vez de dar visibilidade a essa minoria e efetivação aos seus direitos, pode contemplar barreiras linguísticas que tornam esses alunos invisíveis na relação pedagógica. Xavier escolhe o tema da Ética Profissional e, articulando conceitos da Sociologia e da Política ao *Case Method*, de Harvard, investiga de que maneira se poderia assegurar uma formação crítica e reflexiva do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS.

Na série *Debate*, três artigos também tematizam a Tradução e Interpretação em Língua de Sinais. Amorim discute a recente constituição do TILS como profissão, desde sua gênese em práticas familiares e religiosas, seu laço com as conquistas de direitos dos surdos e os desafios para tornar acessíveis a educação e outros bens e serviços públicos. Machado e Feltes analisam o processo de tradução e interpretação de conceitos abstratos veiculados em Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, visando dimensionar a efetividade de sua apreensão pelos surdos bem como as habilidades e competências necessárias ao TILS. Belém analisa a atuação do TILS no contexto do Ensino Médio, adotando o método da autoconfrontação simples, que possibilita a reflexão crítica sobre a prática – posturas, angústias, iniciativas, resistências – como base para sua reelaboração criativa, em colaboração com alunos surdos e professores.

Em *Atualidades em Educação*, Cunha Coutinho discute o ensino de Matemática para surdos a partir do diálogo educação matemática - letramento - surdez. Ela reporta, de sua pesquisa de mestrado, a conquista de autonomia pelo aluno surdo por meio de esquemas como estratégias de leitura e de resolução de problemas e faz indicações de sua pesquisa de doutorado. Souza analisa como se constituiu historicamente a educação de surdos na Bahia – desde o mais completo exílio doméstico e institucional, em suas palavras, para uma verdadeira diáspora, podemos dizer, sob a política da inclusão em seu Estado – realçando alguns avanços permeados por desafios.

Nas *Reflexões sobre a Prática*, Oliveira e Arruda, professores do INES, analisam o processo de constituição do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia para Surdos (NUPEGS), espaço de interlocução sobre práticas pedagógicas, elaboração de propostas metodológicas e produção de material didático. Souza e Figueiredo apresentam e discutem a experiência da Universidade Federal Fluminense na oferta do ensino de LIBRAS na modalidade a distância, com destaque para a valorização dos profissionais surdos.

Na seção *Visitando o Acervo do INES*, Maria Auxiliadora Buscacio Fernandes celebra os 300 anos de nascimento do Abade de L'Épée, pioneiro da educação de surdos, apresentando aspectos de sua vida e obra com base na coleção de obras raras do Instituto.

Em *Produção Acadêmica*, trazemos os resumos de dissertações de Mestrado defendidas em 2011. O estudo de Mourão (Educação, UFRGS) analisa traduções e adaptações de textos literários em língua de sinais, a chamada Literatura Surda. O trabalho de Resende (Psicologia, UFSCar) analisa aspectos do ensino de gramática para crianças surdas em contexto bilíngue. Nembri (Avaliação, Fundação CESGRANRIO) analisa a implementação das diretrizes linguísticas do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

Em *Resenha de Livros*, Simone Conforto analisa a obra Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, da pesquisadora Cristina B. F. de Lacerda, da UFSCar (Editora Mediação, 1996), em que são discutidos desde aspectos linguísticos e técnicos até aspectos formativos, além das implicações da atuação desse profissional para a educação de surdos.

A seção *Material Técnico-Pedagógico*, por fim, com orgulho apresenta a publicação de dois primeiros volumes da Série Histórica, que reproduz obras raras que fazem parte do acervo da biblioteca do INES, sendo que o primeiro volume compreende a obra *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* e o segundo volume trata-se das *Atas de Milão*.

Uma boa leitura!

# A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões

The (in)visibility of deaf students in inclusive classes: discussions and reflections

### Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman

Graduação no Instituto de Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2005).

Email: cel.azul@superig.com.br

### Prof<sup>a</sup> Msc Edeilce Aparecida Santos Buzar

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília. Mestrado em Educação pela mesma universidade, especialização em Educação Especial pela Universidade Federal do Maranhão, graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão.

Email: edeilcebuzar@gmail.com

Artigo recebido em 19 de março de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

## RESUMO

Este trabalho fundamenta-se no referencial da Teoria Histórico cultural e tem como base analítica os pressupostos da Epistemologia Qualitativa e da Análise Microgenética para interpretar as informações obtidas no estudo empírico. Descreve e analisa aspectos da inclusão educacional para alunos(as) surdos, evidenciando o quanto a existência de barreira comunicacional pode trazer implicações negativas para o seu processo de aprendizagem. Para tanto, observou-se educandos surdos do I Ciclo do Ensino Fundamental em seu processo educacional, a fim de analisar os processos acadêmicos e linguísticos envolvidos na situação, notadamente no que tange à interpretação educacional que é realizada. Este estudo visa contribuir para a reflexão a respeito da educação inclusiva para alunos surdos nas séries iniciais da Educação Básica.

**Palavras-chave:** educação. ensino fundamental. educação de surdos. inclusão escolar.

## ABSTRACT

*This paper has a cultural history theoretical framework, and is based on the Qualitative Epistemology. Microgenetic analysis is used as a methodology to interpret informations obtained on the empirical study. It describes and analyses some aspects of the educational*

*inclusion upon deaf students, showing how the communicative barrier interferes in a negative way to convey a satisfactory learning process. For this purpose, deaf students of two classrooms were observed, both of the I Cycle of Fundamental School, aiming to analyze academical and linguistic achievements involved, mainly how interpretation was conducted. This study has the intention to contribute to a reflection about educational inclusion on the first grades of Fundamental School.*

**Keywords:** education. elementary school. deaf education. school inclusion.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação de alunos surdos sempre esteve ligada a questões de natureza clínica ou linguística, caracterizada por uma espécie de debate: De que modo deve ser a atuação do profissional em relação ao aluno surdo? Apenas recentemente começou-se a discutir o tema em uma perspectiva socioantropológica da surdez que redimensionou o olhar sobre a educação dos mesmos, introduzindo conceitos como diferença, cultura e comunidade surda. (KELMAN, 2010; PERLIN, 1998; 2004; SÁ, 2002, SACKS, 1998, SKLIAR, 1998; 1989).

Ainda nos inquieta a indagação “Como o aluno surdo aprende a partir de suas singularidades?”, o que nos faz seguir pesquisando em diferentes áreas das ciências humanas, como a pedagogia, a linguística, a psicologia e as ciências sociais. Estas áreas constituem o “caldo” onde se estudam os processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando se percebe a necessidade de redimensionar a educação de surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) prevê que a educação para alunos surdos se dê em **escolas comuns**, em uma perspectiva bilíngue - Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (Libras), isto é, o ensino escolar deve ser desenvolvido em duas línguas. Este documento ressalta ainda que o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser entendida como segunda língua, que os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola devem ser ofertados.

A questão que se coloca é como tem sido entendida a educação para surdos em nosso país? Como aparece ou subteve-se o sujeito surdo nas políticas públicas? Que concepção de inclusão escolar está sendo adotada? Esta forma de organização do ensino escolar, em classes comuns, tem atendido de fato as especificidades do aluno surdo? O bilinguismo, previsto pela legislação, é o mesmo proposto pelas Ong's representativas da comunidade surda? As escolas públicas que tentam implementar a educação de surdos em escolas regulares, ainda com a presença de tradutores e intérpretes de Libras, estão efetivamente assegurando a inclusão escolar do aluno surdo? Ou seja, o acesso à comunicação, à informação e principalmente ao aprendizado está sendo garantido?

Neste estudo, descrevemos e analisamos condições de salas de aulas comuns do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em que os estudantes surdos são muitas vezes ignorados, isolados, geográfica ou linguisticamente, ressaltando as implicações para o processo educacional.

Observamos em muitas ocasiões, que estes estudantes não têm acesso a diversas informações veiculadas na sala de aula, entre elas, de cunho acadêmico científico e de valores ético-morais, ou possuem acesso restrito, quando um dos profissionais ou estudantes ouvintes tentam traduzir o que está sendo dito para a Língua Brasileira de Sinais.

O presente artigo nos propõe repensar a educação para surdos, a partir de um alicerce linguístico, onde a Língua Brasileira de Sinais deixe de ser coadjuvante do processo educacional e se torne a protagonista, por ser a língua que permite a esses sujeitos se desenvol-

verem mais espontaneamente e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, colabore com este crescimento educacional. Mas, acima de tudo, pretende-se ampliar o cabedal de discussão sobre a invisibilidade desse aluno na sala de aula, problematizando o seu desenvolvimento educacional.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Perspectiva histórico-cultural e Educação de Surdos

Para Vigotski (1983), a questão da deficiência ou desenvolvimento atípico está marcada tanto por meio da relação do homem com o mundo físico, quanto com as demais pessoas.

A partir da diferença biológica, ressignificam-se as relações, na ocupação de papéis, no espaço ou meio social onde os sujeitos surdos interagem. Isto é, a surdez não é uma marca que fica só no corpo, mas atravessa todo o contexto psicológico e social do sujeito, influenciando em suas relações. Por isso, Vigotski (1983) orienta para que a psicologia e a pedagogia vejam essa questão sob um **prisma social** devendo ser este o principal enfoque a ser considerado na educação dos mesmos.

Isto posto, Vigotski (1983, p. 75) ressalta que: “*la educación del ciego y el sordo no se distingue esencialmente en nada de la educación del niño normal.*” Ou seja, a natureza e os fins educacionais das crianças com deficiência são os mesmos das crianças consideradas normais. A particularidade da sua educação só reside na substituição de umas vias por outras, isto é, outros meios, outros modos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, as crianças surdas conseguem se desenvolver ativamente da mesma forma que as crianças ouvintes; porém, precisarão utilizar vias ou caminhos diferenciados destas.

Por conta disso é que Vigotski (1983, p. 81) reafirma a necessidade de uma pedagogia social, que dê conta das especificidades dos alunos, desenvolvida a partir do contexto onde interagem:

La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporarse como parte componente.

Assim, Vigotski (1983) demarca o caráter essencialmente social da educação de crianças com desenvolvimento atípico e se opõe veementemente ao enfoque clínico na educação. De acordo com ele, a educação das

crianças surdas constituía o capítulo mais fascinante e difícil da pedagogia. Em primeiro lugar afirmava que a surdez é uma perda menos grave que a cegueira, dado que o mundo está representado na consciência predominantemente como fenômeno visual e que os sons desempenham um papel menor. No entanto, do ponto de vista social, o autor ressalta que a surdez acarreta problemas mais graves do que a cegueira, pois afeta principalmente a comunicação com as pessoas. Daí a ênfase na questão social da pessoa surda e especificamente em sua comunicação ou interação social, ressaltando que os educadores devem enfrentar em seu trabalho pedagógico as consequências da surdez e não a surdez em si.

Nessa perspectiva, a surdez é um estado normal para as crianças surdas até que se deparem com um contexto social preparado para outro tipo de criança. Nesse sentido, só sentem a deficiência indireta e secundariamente, como resultado da experiência social.

Assim, uma educação para surdos que se pretenda sociointeracionista precisa levar em consideração, em primeiro lugar, formas de proporcionar que o desenvolvimento comunicativo ocorra com eficiência entre as pessoas surdas e as demais pessoas envolvidas em seu processo educacional, a fim de eliminar as barreiras sociais e comunicacionais que estão colocadas na relação com os outros. Somente assim, este aluno poderá galgar um desenvolvimento em sua aprendizagem, como almejado.

A problemática das línguas deve, portanto, ser o primeiro passo a ser considerado na organização do trabalho pedagógico com alunos surdos, garantindo uma comunicação fluente e uma interação entre os pares surdos e ouvintes. Nesse sentido, é importante se destacar o lugar e o papel da Língua de Sinais como primeira língua e o da Língua Portuguesa (na modalidade escrita e oral) como segunda língua.

As investigações psicológicas, experimentais e clínicas demonstram que a poliglossia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da educação dos surdos, é uma via inevitável e a mais frutífera para o desenvolvimento da linguagem e para a educação da criança surda. (VIGOTSKI, 1989, p. 191)

Assim, a Língua de Sinais assume posição de língua natural e é a via mais adequada para uma educação de cunho social, pois é por meio dela que os alunos surdos conseguem interagir com os alunos ouvintes e podem manifestar sua peculiaridade visual sobre o mundo e as coisas: "... a criança surda pode assimilar uma série de postulados, pensamentos, informações, sem os quais o conteúdo de sua educação político-social, seria absolutamente inútil e ineficaz." (VIGOTSKI, 1989, p. 190)

Vale lembrar que, na maioria das vezes, é na escola que a criança surda vai adquirir a Língua de Sinais. Então, ela assume esse lugar de língua natural e necessita veementemente da presença de adultos surdos, fluentes na Língua de Sinais, para contribuírem socialmente não só no processo de construção de conhecimento, mas também no processo de formação identitária. O Decreto nº5626/05 garante a Língua de Sinais como língua de instrução, a ser ofertada como projetos didáticos nas séries iniciais e, como disciplina, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. Ora, se estamos dizendo que a Língua de Sinais é ou deve ser a primeira língua das pessoas surdas, é necessário que se repense o seu lugar como disciplina desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma das primeiras coisas a ser pensada é no professor dessa disciplina. Se a Libras deve ser efetivamente reconhecida como primeira língua (L1) para as pessoas surdas, é fundamental que os professores que a ministrem tenham formação no curso Letras/Libras – licenciatura. Em situações onde não há este profissional, o próprio decreto nº5626 admite a contratação de profissionais com outra formação até o ano de 2015, fluentes em Libras, sendo obrigatoriamente a aprovação no Exame Nacional de Proficiência em Libras – Prolibras.

Na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Decreto prevê que o ensino de Libras seja ministrado por um professor com formação em curso de Pedagogia bilíngue. Daí a necessidade de expansão deste curso para o restante do país, para que cada vez mais o número de professores possa se capacitar adequadamente para a função.

Nesse sentido, torna-se necessário pensarmos também no aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos como segunda língua (L2), língua instrumental, língua estrangeira. Esta língua pode e deve ser ensinada, porém com o apoio da primeira língua dos surdos, ou seja, a língua de sinais, com metodologia específica de segunda língua. Este aprendizado fortalecerá a compreensão metalinguística da Língua de Sinais, desde que ambos os processos estejam relacionados. Políticas públicas que visassem a formação de professores no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, seriam muito bem vindas neste contexto.

Depois dessa base linguística, o estudante surdo estaria apto a se aprimorar nestas línguas, conseqüentemente no aprendizado dos conceitos científicos, o que só poderá acontecer por meio de professores fluentes em Língua Brasileira de Sinais e com competência e habilidades para a prática pedagógica com estudantes surdos.

Em suma, para que a educação de surdos seja possível, é necessário que algumas condições ocorram. Dentre elas, assegurar que estes alunos recebam uma educação especificamente bilíngue. Com professores fluentes em Língua de Sinais, intérpretes de libras, professores de Libras como

primeira língua e de Língua Portuguesa como segunda língua. Não é demais ressaltar que o professor regente deve se sentir responsável por todos os seus alunos, incluindo os alunos surdos; o próprio aluno surdo deve ter acesso à Língua Brasileira de Sinais por meio do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de Libras. O ambiente escolar deve ser linguisticamente rico para todos, surdos e ouvintes, professores, alunos, comunidade escolar em geral. Caso contrário, como estar incluído de fato se não há comunicação entre os pares e se as aulas continuam a ser desenvolvidas na primeira língua dos ouvintes? Ou como compreender conceitos como fotossíntese, triângulo isóscele ou aquecimento global?

A educação de surdos vive na atualidade uma situação de tensão entre configurar-se como um direito social, reconhecer e valorizar as diferenças linguísticas, educacionais e interacionais e por outro lado, ser ofertada em uma escola regular, onde haja interação entre pares surdos e ouvintes.

Este estudo pretende colaborar com a constituição de um eixo de reflexão educacional a respeito da educação para alunos surdos a partir de um viés que considere a importância da interação social, do desenvolvimento da linguagem e consequentemente da construção de conhecimentos científicos, a partir de uma realidade em uma escola pública.

Busca-se contribuir com a atual discussão sobre a educação de surdos, evidenciando como a prática pedagógica desvinculada da comunicação, da informação e da acessibilidade ao conhecimento, infelizmente a realidade da maioria de nossas escolas públicas, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, corroborando para o assujeitamento do estudante surdo ao padrão/referência ouvinte, como se o mesmo portasse uma dificuldade de aprendizagem peculiar à sua diferença biológica, invisibilizando, assim, sua participação no trabalho pedagógico.

## 2.2 Método

Esta pesquisa baseou-se na conceituação da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005), com ênfase na teoria histórico-cultural e na análise microgenética para a interpretação dos resultados. “A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5)

Nesse sentido, o conhecimento é entendido enquanto uma construção humana onde são criadas as zonas de sentidos. De acordo com o mesmo autor, os espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica não esgotam a questão que significam, mas, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (*ibid*). A teoria não está pronta, mas é renovada a cada momento pela reconstrução do olhar sobre o campo pesquisado. Teoria e prática são in-

dissociáveis. A verdade é temporária e circunscrita às circunstâncias da pesquisa. Não pretende ser generalizada, mas possibilitar novas articulações com outros campos, outros olhares, novas produções teóricas. Daí o seu caráter interpretativo e construtivo.

Uma das características da Epistemologia Qualitativa apontada por González Rey (2005) é a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. Em outras palavras, é a possibilidade de construção intelectual a partir da realidade pesquisada, onde o pesquisador assume posição ativa e criativa do processo, reformulando o material empírico a partir de construtos teóricos, não apriorísticos, mas construídos de maneira singular pela ação/reflexão do pesquisador e participantes.

Assim, a pesquisa qualitativa assume um lugar de construção/reconstrução permanente da realidade estudada. Para a construção das informações obtidas pela metodologia qualitativa, optamos por fazer uma análise da microgênese das interações sociais, em uma perspectiva histórico-cultural, enfatizando o processo semiótico envolvido. Ao explicar o que venha a ser uma análise microgenética, Góes (2008, p. 9) esclarece:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

O entendimento de que os participantes da pesquisa são sujeitos ativos e a ênfase nas relações vivenciadas por eles dentro do cenário de pesquisa contribuíram para a construção de dados singulares que possibilitaram uma consequente ressignificação do aporte teórico. Nesse sentido, a análise microgenética nos possibilitou o olhar sobre o campo a partir de diversos matizes históricos, culturais e semióticos, articulando microeventos a questões de ordem macrossociais, como a educação de surdos.

### 2.2.1 Campo de Pesquisa

Esta pesquisa realizou-se em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, contando com 330 alunos divididos em dois turnos, 51 funcionários, sendo 18 professoras em sala de aula e 11 professoras fora de sala de aula, ocupadas com outras funções, como coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão e direção. Nesta escola, há classes regulares, integração inversa, classes especiais e classes inclusivas. A escola entende por integração inversa a sala de aula que atende um grande número de alunos denominados com deficiência<sup>1</sup> e

<sup>1</sup> A questão das terminologias na área de Educação Especial/Inclusiva é uma discussão que atravessa a história e que não atende as peculiaridades educacionais destas pessoas.

uma minoria de alunos do ensino regular. A classe especial atende somente alunos surdos; a classe inclusiva possui alunos surdos e ouvintes e duas professoras em cada sala.

Nosso campo de pesquisa situou-se em duas salas de aulas (de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental) denominadas como inclusivas, possuindo cada uma dois professores (um professor regente e um professor intérprete<sup>2</sup>) e tendo, respectivamente, 26 alunos (22 alunos ouvintes e 04 alunos surdos) e 27 alunos (23 alunos ouvintes e 04 alunos surdos). Nas classes inclusivas, a presença de dois professores se deve ao fato de haver dois tipos de alunos, surdos e ouvintes e duas línguas circulantes: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP).

### 2.2.2 Participantes

Para nos referirmos aos dois tipos de professoras, utilizamos as seguintes siglas: PR – Professora Regente, PI – Professora Intérprete. As professoras regentes serão daqui em diante denominadas de PR1 e PR2 e as professoras intérpretes serão chamadas de PI1 e PI2, sendo 1 a turma de 4º ano e 2 a turma de 5º ano.

Os alunos surdos participantes da pesquisa possuem um conhecimento básico de Libras e é com este conhecimento que interagem na escola com a professora, com os colegas e entre si. Na escola não há professor/instrutor de Libras e tampouco a disciplina Libras na grade curricular. Alguns alunos ouvintes conhecem sinais básicos de Libras e outros utilizam o alfabeto datilológico para se comunicarem com os surdos. A maioria desconhece completamente a Libras.

### 2.2.3 Instrumentos metodológicos e tratamento dos dados

A utilização de videogravação constituiu ferramenta importante nesse debruçar sobre os detalhes sociodiscursivos, uma vez que geralmente permite um ir e vir na construção dos dados, contextualização e interpretação dos episódios. Os instrumentos utilizados foram observações realizadas nas duas salas de aula, perfazendo um total de trinta horas e entrevista com as professoras.

De acordo com Adler apud Flick (2004, p. 147) a observação: "... reúne não apenas as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição, no tato e no olfato."

Para os efeitos desse artigo, destacamos a INACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E DE INFORMAÇÃO, como categoria que atravessa todo o trabalho, procurando ressaltar que a ausência de comunicação, consequentemente, de informação, prejudica tanto a construção de conhecimentos formais, como, o desenvolvimento de valores humanos e éticos, respeito à diversidade, entre outros.

<sup>2</sup> Denominação utilizada na própria escola pelos profissionais.

O estudante surdo torna-se invisível nos ambientes escolares, onde os profissionais desconhecem a Língua Brasileira de Sinais e a especificidade de aprendizagem dos mesmos. Logo, não ter acessibilidade à informação, consequentemente, à aprendizagem, ocasiona uma série de constrangimentos psíquicos e cognitivos aos sujeitos envolvidos.

## 2.3 Resultados e Discussão

As informações foram organizadas em quatro episódios interativos, a partir do que observamos nas classes inclusivas a respeito da acessibilidade comunicativa e cognitiva: *Zero na Testa*<sup>3</sup>, *Presença na Ausência*, *Sem comentários e Blá...blá...blá*.

### 2.3.1 Episódio 1: Zero na Testa

O principal problema na inclusão educacional de alunos surdos trata-se da falta de acessibilidade linguística. Consequentemente, precisamos admitir que a Língua de Sinais é a principal manifestação da singularidade de desenvolvimento das pessoas surdas. Com a Língua de Sinais os sujeitos surdos podem expressar seu pensamento e ela serve como instrumento principal de desenvolvimento cognitivo e social dos mesmos. Esta língua é utilizada dentro da comunidade surda e deve ser meio de interação dos pares surdos e ouvintes na escola.

Na escola observada, presenciemos momentos em que os alunos surdos não conseguem o acesso à informação do que está acontecendo na sala de aula, pois, a mesma não foi repassada para eles em Língua Brasileira de Sinais.

*Durante uma aula de Ciências, a professora regente (PR2) fica alguns minutos tentando espirrar sem conseguir. Os alunos ouvintes riem muito. A professora então comenta que tem dificuldades de espirrar naquela sala, por conta do frio. Os alunos surdos ficam curiosos para saber o que está acontecendo, mas não têm acesso à informação.*

Fica evidente que os alunos surdos estão sendo excluídos das informações do cotidiano da sala, assim como dos conteúdos colocados à disposição dos demais alunos.

*Após alguns momentos, a diretora da escola entra para dar um aviso; a professora intérprete (PI2) levanta-se e faz um resumo do que está sendo dito, omitindo informações.*

A diretora pede que os alunos tomem mais cuidado com o prédio escolar. É um momento de construção de valores comunitários e sociais. São valores que sustentam não só o processo de aprendizagem, mas as regras da interação social. Repetidas vezes sua fala deixou de ser interpretada ou foi feita de uma forma resumida.

Nota-se que a PI2 não possui um conhecimento em Libras suficiente para que o processo comunicativo e de

<sup>3</sup> Tradução em sinais da expressão ESTOU POR FORA

ensino-aprendizagem deslanche. Além da mesma não possuir fluência, desconhece as técnicas de tradução e interpretação, trazendo um complicador a mais para o processo.

*Em um determinado momento da aula, a PI2 assume o comando da turma, pois a PR2 precisou sair. Uma pessoa entra na sala para conversar com a turma, a PI2 tenta interpretar, mas não dá continuidade. A pessoa está explicando aos alunos a importância das relações sociais, como devemos tratar as pessoas, evitando o bullying<sup>4</sup> e respeitando as diferenças de cada um. A fala dela durou aproximadamente quarenta minutos. Os alunos surdos ficaram todo esse tempo sem saber o que estava sendo falado.*

*Ao retornar, a PR2 convida os alunos para ensaiarem uma música. Os alunos surdos continuam conversando, não sabem do convite. Enquanto isso, os alunos ouvintes cantam com a professora. Os alunos surdos não fazem nada. A PI2 está cortando e colando figuras em um caderno e pede que os alunos surdos a ajudem.*

No que diz respeito à estratégia pedagógica utilizada pela professora para uma apresentação em uma festinha da escola, talvez esta não tenha sido a mais acertada, considerando que exigia que os alunos cantassem ou não foi adequadamente considerada a especificidade dos alunos surdos, pois quem sabe os alunos surdos poderiam se interessar em interpretar a música para a língua de sinais enquanto os demais colegas de turma a entoavam. Neste caso, poderia se pensar em utilizar ainda outras estratégias artísticas, tais como dramatizações, óperas em Libras e em Língua Portuguesa, poesias faladas e sinalizadas, ou até mesmo, pinturas.

Dessa forma, os estudantes surdos ficam sem informação e percebe-se a inexistência de expectativa pedagógica com relação ao seu aprendizado, o que contribui decisivamente para a construção de uma autoestima baixa, ausência de interação entre pares e falta de acesso à aprendizagem.

### 2.3.2 Episódio 2 – Ausência na Presença

Em outra classe inclusiva, observamos uma situação que levanta interrogações a respeito da invisibilidade do aluno surdo em contexto inclusivo:

*Antes de iniciar a aula a PR1 dá alguns avisos para a turma em Língua Portuguesa, que são simultaneamente interpretados em Libras.*

Observa-se que a PII possui um excelente domínio em Libras, assim como, conhecimento das técnicas de tradução e interpretação, atuando sempre que os alunos surdos são submetidos ao discurso oral. Sua atuação permite aos alunos surdos terem acesso ao que está acontecendo em

sala ao mesmo tempo em que os demais alunos, consequentemente as chances de que possa ocorrer um atraso no processamento das informações pelos alunos ficam muito reduzidas.

No entanto, nos chamou atenção o fato de que, mesmo tendo todas as condições para efetuar o seu trabalho de maneira adequada, em alguns momentos a PII se negava a interpretar.

*Em outro momento da aula, a PR1 dá orientações sobre o uso da Sala de Leitura e a PII não interpreta para os alunos surdos. No entanto, em outro contexto quando a PR1 dá alguns recados para os alunos, tudo é muito bem interpretado pela PII. Além disso, a PI dá algumas orientações específicas para os alunos surdos.*

O que nos leva a pensar em outro fator muito presente na ação de um intérprete: a questão do poder. O intérprete demonstra o seu poder no momento em que faz as suas escolhas lexicais, semânticas e sintáticas. Mas, também quando decide o que é importante interpretar e o que não é. Trata-se de um crivo sobre as informações e encontra-se baseado na concepção do que a PII considera imprescindível para os alunos surdos saberem ou não.

Outro fenômeno que contribui para a invisibilidade dos alunos surdos neste contexto é o registro da frequência:

*No momento da chamada dos alunos, a PR1 vai chamando um por um pelo nome. No entanto, ao chamar os alunos surdos, pergunta: Maria<sup>5</sup> veio ontem? Uma colega ouvinte, respondeu que sim. Outra colega ouvinte vira-se para Maria e pergunta articulando os lábios vagarosamente: Você veio ontem? Ela respondeu afirmativamente com a cabeça. A aluna ouvinte disse à professora: Ela disse que sim, professora.*

Fica evidente, pelo episódio, que a PR1 não nomea os alunos surdos durante o processo da frequência. Esta situação foi verificada várias vezes em diversos outros momentos da pesquisa, não se constituindo em um fato isolado. Uma situação aparentemente insignificante, como o ato, muitas vezes mecânico, de fazer a chamada dos nomes dos alunos antes do início da aula, exclui os alunos surdos, que ficam fazendo parte do grupo dos inomináveis e contam apenas com a ajuda de algum colega atento ao contexto ou da PII que também responde por eles.

*A PR1 está fazendo chamada e quando chega aos alunos surdos, pergunta: Antônio está vindo todo dia, PII? E as meninas têm faltado? Então, a PII responde. Mais uma vez, percebe-se o desrespeito à sua autonomia e ao direito de serem nomeados, já que também possuem identidades pessoais, assim como os colegas ouvintes.*

Em outra situação, a PR1 dá algumas informações para os estudantes, enquanto que os estudantes surdos

<sup>4</sup> *Bullying* é um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou “valentão”) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender.

<sup>5</sup> Todos os nomes utilizados nos episódios são fictícios.

estão fazendo outra coisa: *Fazendo um "sermão" para um aluno ouvinte, a PR2 compara-o a um D.A. (termo utilizado pela própria) e justificado da seguinte maneira: Porque não ouve e nem respeita as coisas. Os alunos surdos não sabem de nada do que está sendo dito.*

Chama atenção ainda nesse episódio, o uso de exemplos com a utilização de termos referidos à surdez a partir de uma concepção pejorativa, contribuindo para uma visão distorcida da realidade e o que é pior, os alunos surdos nem ficaram sabendo disso e, conseqüentemente, não puderam defender-se, mais uma vez invisíveis ao processo.

Além disso, é notável o descompasso que há entre uma profissional e outra, ou seja, entre a professora intérprete e a professora regente; uma detém o conhecimento sobre os educandos surdos e exerce o seu poder sobre eles, contribuindo ou não para o seu aprendizado; a outra ignora aspectos importantes da situação e tem uma relação superficial com os mesmos.

Apesar de juntas, não há um trabalho de codocência entre as professoras. Tem-se a impressão de uma sala dentro da outra. Na teoria estão incluídos, na prática continuam distantes da comunicação e da informação repassada aos demais estudantes.

### 2.3.3 Episódio 3 – Sem Comentários

A ausência de comunicação interfere negativamente no processo de aprendizagem. Em muitos momentos da pesquisa, observamos esta situação:

*A aula está sendo dada em Língua Portuguesa pela PR2, no entanto a P12 não está na sala e os alunos surdos perdem muitas informações. A aula é sobre um texto do Mário Quintana – Leitura e Interpretação. Os alunos surdos copiam a aula, mas não acompanham as explicações.*

A aula está sendo dada em uma língua oral sem interpretação e os alunos surdos continuam excluídos, ainda que dentro de uma classe regular. Não sabem o que está acontecendo, não têm o seu direito assegurado de interagir e participar da discussão. Geralmente, os alunos surdos não apresentam dificuldades para copiar o que está escrito, mas, é importante que se diga: estão copiando uma língua que para eles funciona como segunda língua e nem sempre isso significa que estão entendendo o que estão escrevendo.

*Em seguida, a PR2 começa a ler as poesias dos alunos. Entre elas, há um texto de um aluno surdo. A professora lê mecanicamente, como se não estivesse entendendo ou estivesse assustada com o texto; Percebo que o texto está em interlíngua.<sup>6</sup> Mas, como não está sendo interpretado,*

<sup>6</sup> De acordo com QUADROS (2006, p.34), a interlíngua é um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua-alvo.

*os alunos surdos ficam sem saber o que está acontecendo. Alguns alunos ouvintes leem suas poesias para a PR2. A cada leitura, toda a turma aplaude. Os alunos surdos ficam sem saber o que está acontecendo. Um está copiando o livro, uma está distraída, o outro está andando pela sala.*

A leitura de um texto produzido por um aluno surdo à primeira vista pode representar a inclusão deste, no entanto, o próprio autor desconhece que está sendo lido um texto seu e o fato de estar escrito em interlíngua não merece qualquer ressalva.

A simples presença do professor intérprete não assegura a aprendizagem dos alunos surdos, é preciso que, além de outras medidas, o trabalho pedagógico seja realizado de forma conjunta, com professores que dominem a Língua Brasileira de Sinais e o processo de aprendizagem considere as especificidades de todos os estudantes. Nesta sala de aula, pudemos presenciar diversas vezes a ausência de tradução e interpretação em Libras:

*A P12 retorna à sala, mas, não traduz um aviso que é dado. Tenta, mas não consegue; aparentemente lhe falta fluência em Libras.*

As informações não chegam aos alunos surdos da mesma forma do que para os alunos ouvintes e nem com a mesma intensidade.

*Quando um aluno surdo entende um pouco e começa a interagir em Libras, a PR2 grita que não quer comentários. Como o aluno surdo não sabe da determinação, continua a conversar.*

Neste contexto, os alunos surdos ficam invisíveis dentro da sala mesmo quando tentam participar, seja por meio das atividades ou de comentários que nunca atravessaram as fronteiras linguísticas dos guetos, ainda que na mesma sala de aula.

Percebeu-se durante a pesquisa, o isolamento dos alunos surdos, a ausência de comunicação entre os pares e a baixa preocupação com o seu aprendizado. Os professores regentes desconhecem completamente a Língua Brasileira de Sinais e a peculiaridade visual de construção do conhecimento pelos alunos é ignorada. Tarefa esta destinada aos professores intérpretes, que têm domínios diferentes da Língua Brasileira de Sinais, uns mais que os outros, facilitando em alguns aspectos o aprendizado dos alunos surdos, mas dificultando pela falta de um conhecimento mais aprofundado da língua ou da ética de tradução e interpretação.

Além disso, o poder dos professores intérpretes corrobora para que os alunos continuem sendo somente seus, isolados dos demais alunos e do professor regente. Estando juntos, mas separados. Resta saber se esta atitude é uma forma de proteção destes alunos ou con-

tribui com a falta de acessibilidade comunicativa e de aprendizagem dos alunos.

Os professores devem ver todos os estudantes como seus, devem se preocupar com suas aprendizagens, se for o caso, atuarem conjuntamente, em uma codocência. No caso do aluno surdo, isto não se dá se não houver uma preocupação linguística e cultural anterior. O estudante surdo continua refém do ouvinte, que decide o que é melhor para ele, mas não é respeitado em sua singularidade, em sua língua, em sua especificidade visual.

### 2.3.4 Episódio 4: Blá...blá...blá

Em diversos momentos da observação, percebeu-se que as aulas foram ministradas em língua portuguesa e não em Língua Brasileira de Sinais. Explicar os conteúdos em Língua Portuguesa enquanto os estudantes surdos tem como primeira língua a Libras é desrespeitar sua singularidade linguística. Eles têm o direito de serem educados em sua língua e desenvolverem-se a partir dela.

*A aula é de Ciências em foco e o tema é: Coração. As explicações são dadas em Língua Portuguesa e só no momento das dúvidas individuais a PII intervém com os surdos que lhe fazem essa solicitação, por exemplo, no momento de fazer as atividades. Os alunos surdos perdem muitas informações que os ouvintes estão tendo acesso. Durante a maior parte do tempo a PII está ocupada com outra atividade e sai da sala continuamente. Os alunos surdos estão brincando. Um sai da sala sem pedir licença.*

É impossível para estes alunos apreenderem todo o cabedal de informações que está sendo processado pela Língua Portuguesa, por mais que façam leitura labial, estejam sentados na frente ou qualquer outra técnica. Os conhecimentos são construídos em uma velocidade que estas técnicas por si só não ajudam o aluno a obter o mesmo ritmo de aprendizagem que os demais. Dessa forma, além da atitude ser antiética, deixar os alunos surdos excluídos das informações que ocorrem na sala de aula é extremamente prejudicial para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos mesmos. O fato de os alunos surdos estarem estudando junto com os alunos ouvintes não apaga suas peculiaridades, inclusive de aprendizagem. Tal fator não enfraquece o grupo, pelo contrário, o enriquece.

*Um aluno surdo oralizado está entediado com a aula, distrai-se. Depois de algum tempo, levanta-se e fala para a pesquisadora: Estou esperando para fazer a atividade. A primeira já terminei. Então, os demais alunos surdos levantam-se e ficam brincando dentro da sala, enquanto a PR1 está explicando a aula para os ouvintes. A PR1 dá uma nova tarefa para os alunos: Fazer uma poesia. Quando chega perto do aluno surdo oralizado, fala: É para fazer uma poesia. Ele retruca: Poesia? Ela diz: É. Sobre o lugar onde você vive. Ele responde: Minha casa? Ela fala:*

*Não, cidade. Gesticula com os braços. Ele fala: Eu moro em Taguatinga. Ela fala: Então, escreve sobre Taguatinga. Diz para eles! (Referindo-se aos demais surdos). A professora dá um sorriso amarelo. Quando sai, um aluno surdo vira para o aluno surdo oralizado e quer saber o que a professora havia falado. O aluno surdo oralizado responde: Escrever sobre a cidade... Blá...Blá...Blá...*

Outra questão a considerar neste episódio é mais uma vez o papel do professor intérprete, que neste caso, deixa a desejar, não só por uma questão técnica e fluência da Libras, mas, principalmente pelo viés ético, que é cumprir com sua função e em hipótese alguma deixar os alunos sem comunicação. Os alunos surdos perdem não só em termos acadêmicos, mas também em relação aos valores do grupo no qual se encontram inseridos. Eles estão entediados, tristes, excluídos, por isso reinventam o espaço, o tempo, as atividades. Deixar por conta de outra criança a responsabilidade de transmitir aos colegas surdos o que está ocorrendo em sala de aula pode servir como estímulo à interação entre eles, porém, em termos acadêmicos corre o risco de ficar somente no blá...blá...blá, como ironiza o próprio aluno designado para esta função.

*A PII volta e pergunta se os alunos surdos tinham acabado a atividade. Pede que eles sejam mais rápidos! Eles estão copiando a atividade do livro. Sai de novo! O aluno surdo oralizado está em silêncio, olhar distante. O outro aluno surdo pergunta o que foi. Ele responde: Eu estou pensando. Após alguns minutos, a PII volta. A PR1 pergunta se os alunos surdos gostariam de ler suas poesias. A PII pergunta a eles. O aluno surdo diz: LER? VOCÊ! (Como se fosse hábito isto acontecer). A PII disse: Eu vou ler a poesia de João. Ele escreveu e eu tentei arrumar. Leu um verso. É aplaudida. Os alunos surdos continuam sem saber o que está acontecendo.*

Quando a PII lê o texto do aluno surdo passa a ideia de que estes não teriam capacidade para tanto ou que são coitadinhos e precisam de ajuda. Os alunos surdos podem e devem ler, escrever, participar das aulas da mesma forma que os demais alunos, ainda que para isso outros mecanismos sejam utilizados. Também a postura de dizer que tentou arrumar o texto pode contribuir para que se pense que a produção de texto do aluno surdo estava errada e isto parecer um pedido de desculpas. Os alunos ouvintes não precisam agir mecanicamente em relação aos alunos surdos, aplaudindo somente porque é a poesia de um surdo, mas questioná-los, compreendê-los, ensiná-los e aprender com eles.

## 3. CONCLUSÃO

As crianças surdas têm o direito de estudar em sua língua natural. No Brasil, a língua de sinais é reconhe-

<sup>7</sup>Sistema de Transcrição para Libras (FELIPE,2008).

cida pela Lei nº 10436/02 e esta é regulamentada pelo Decreto nº 5626/05, em decorrência da comunidade surda exercer seu empoderamento na luta por seus direitos e estar permanentemente reivindicando o reconhecimento de sua diferença, especialmente no que se refere à sua língua.

De acordo com este decreto, as instituições escolares devem garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

Uma educação bilíngue deve respeitar os processos linguísticos específicos de seus alunos, assim como a sua característica singular de desenvolvimento. Para que isto ocorra é preciso que se garanta a comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em português escrito, como segunda língua. Mas prioritariamente em Libras, pois é através dela que o processamento visual pode ocorrer espontaneamente.

Assim, é de extrema importância a presença do professor de Libras em uma educação que se autodenomine bilíngue, pois além de ser o responsável pela construção desse conhecimento com os alunos da escola (surdos e ouvintes), contribui decisivamente para a aprendizagem desta língua pelos demais participantes da comunidade escolar, permitindo que uma política de acessibilidade linguística digna e eficaz perpassasse todo o contexto, em prol do reconhecimento e valorização do outro. Porém, o mais importante, é que este profissional funcione como peça fundamental na construção da identidade surda pelas crianças surdas.

Outro fator importante a ser considerado é a questão da codocência; o que se presenciou durante as observações está longe do que pode ser considerado codocência. Observamos o uso de metodologias individuais, desconhecimento de Libras pelos profissionais e das especificidades dos alunos surdos. Vê-se assim, que há um descompasso entre o que vem sendo feito em termos de inserção de alunos surdos nas escolas e a adequada formação dos professores. Outrossim, a codocência não precisa acontecer somente entre professores ouvintes. Em algumas experiências de outros países, como é o caso da Espanha, o trabalho conjunto é feito por dois professores: um surdo e um ouvinte.

Além disso, é imprescindível a presença de professores **fluentes** em Libras e com formação em pedagogia, especialmente uma pedagogia bilíngue, no desenvolvimento curricular das demais disciplinas. O profissional tradutor e intérprete de Libras não congrega todas as características necessárias para desenvolver um trabalho com fins didáticos nas séries

iniciais do Ensino Fundamental. Esse espaço é seguramente do professor, inclusive porque ao se afirmar que esse lugar é do professor, está se enfatizando a necessidade de criação de estratégias pedagógicas direcionadas à singularidade de desenvolvimento do educando surdo.

Além disso, essa é a condição para que as crianças surdas possam passar de um desenvolvimento de conceitos espontâneos para os científicos. Essa base é condição *sine qua non* para o aprendizado. Daí a importância do trabalho pedagógico e suas estratégias nesse desenvolvimento. Tanto para o desenvolvimento de uma segunda língua, quanto para a construção de conceitos científicos pressupõe-se a existência de uma língua natural e de um tecido conceitual básico, também conhecido como conhecimento espontâneo. Neste sentido, a comunicação e o respeito são primordiais no desenvolvimento de relações autênticas entre professores, destes com os alunos e dos alunos entre si.

Nessa direção, os professores devem estabelecer uma comunicação com ambos os tipos de alunos, não os excluindo em nenhum momento, como foi o caso observado no momento da chamada ou na disseminação de informações por outros membros da escola. Os alunos têm o direito de saber o que está ocorrendo ao seu redor e isto é fundamental para a sua inserção social e acadêmica.

A relação entre os alunos deve ser fortalecida pelo incentivo à aprendizagem de Libras pelos ouvintes e da escrita pelos alunos surdos, assim como pelo reconhecimento das diferenças entre os dois grupos e os valores de cada um.

Essa interação só acontecerá de fato quando isto for um objetivo a ser alcançado pela escola como um todo. O incentivo, o respeito, a aquisição das línguas de um grupo e de outro e a construção de metodologias onde a coletividade impere, são quesitos necessários para que ocorra a comunicação entre surdos e ouvintes, sob pena de presenciarmos somente um grupo de surdos dentro de outro maior, de ouvintes, mas sem nenhum conhecimento sobre o outro e sem as interações desejadas, como constatamos nos episódios.

Dessa forma, é preciso que se rompa com a invisibilidade destes alunos, a inacessibilidade linguística, conseqüentemente, às informações, que se constituem enquanto obstáculos à aprendizagem e à participação destes alunos na escola, desmistificando sua comunicação e seu modo de aprender. Se quisermos falar de educação inclusiva, precisamos passar da teoria para a prática, construindo um ambiente acolhedor, respeitador e plural.

Em um contexto inclusivo, toda a comunidade escolar (pais, professores, funcionários e alunos) devem

“beber” do caldo das diferenças. E com relação aos alunos surdos, isto significa aprender, usar e valorizar a Língua Brasileira de Sinais; conhecer, respeitar e construir um trabalho pedagógico que considere as especificidades de cada um de seus alunos.

A ausência de interpretação ou a seleção do que deve ser interpretado, como vimos nos episódios, impede a construção de valores humanos necessários para a boa convivência em sociedade, assim como, o desenrolar da aprendizagem. O fato da professora regente não nominar os alunos revela a cisão que há na classe regular entre os quem são os alunos e os que não são. Estão na sala de aula, mas não considerados como os demais, portanto, o objetivo primeiro da es-

cola, que é o acesso ao conhecimento, fica bastante comprometido.

Por fim, vale destacar que esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de Brasília, capital do nosso país, vizinha do Ministério da Educação, onde supomos que as políticas públicas, inclusive linguísticas e educacionais, encontram-se mais acessíveis, do que nos rincões do Brasil.

Dessa forma, a educação para surdos vai além da oferta de duas línguas na educação, mas deve pautar-se em uma perspectiva sociopolítica, onde as questões linguísticas, históricas e culturais precisam ser consideradas e as relações de poder e conhecimento, problematizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. *Lei 10.432 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13.03.2012.

BRASIL. *Decreto 5626/05 de 23 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13.03.2012.

FELIPE, Tania. *Libras em Contexto*. Rio de Janeiro: MEC, 2008.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Campinas, SP: Cadernos CEDES, 20 (50), 2000, 9-25.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14.03.2012.

PERLIN, Gladis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Orgs.): *A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de & SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Limeira. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Moscou: Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## Profissão: Intérprete – contribuição das Ciências Sociais à formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais

*Profession: Interpreter – Social Science contribution to the education of Sign Language Translators and Interpreters*

**Alexandre Guedes Pereira Xavier**

Mestre em Educação (Educação e Ciências Sociais) pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. O autor integra a carreira de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

E-mail: alexandregpxavier@ig.com.br

Artigo recebido em 10 de maio de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

### RESUMO

Considerada a tarefa institucional de elaborar o projeto de um Curso de Bacharelado na área, o propósito deste artigo é discutir como assegurar uma abordagem crítico-reflexiva à formação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. A hipótese de trabalho é de que isso será possível por meio da articulação, na matriz curricular a ser desenhada, de conhecimentos das Ciências Sociais na problematização da identidade e do trabalho desses profissionais. Para testá-la, um episódio real da atuação de uma Intérprete de Língua de Sinais é posto em perspectiva, nos termos do Método do Caso da Universidade Harvard, e analisado à luz de formulações teóricas da Ciência Política e da Sociologia. A contribuição do campo das Ciências Sociais toma a forma de um plano de disciplina acadêmica. Todas as traduções foram feitas pelo autor.

**Palavras-chave:** tradutores e intérpretes de língua de sinais. formação crítico-reflexiva. ciências sociais. ética profissional.

### SUMMARY

*Considered the institutional task of elaborating the project of a Bachelor's Degree Course in the area, the purpose of this article is to discuss how to ensure a critical and reflective approach to the education of the Sign Language Translator and Interpreter. The working hypothesis is that this will be possible by means of articulation, in the curriculum to be drawn, of Social Science*

*knowledge in the problematizing of identity and work of those professionals. To test it, a real episode of the conduct of a Sign Language Interpreter is presented, according to the Harvard University Case Method, and analyzed in the light of theoretical formulations of political science and sociology. The contribution of the Social Science field takes the form of an academic discipline plan. All translations were made by the author.*

**Keywords:** sign language translators and interpreters. critical-reflexive education. social science. professional ethics.

### 1. INTRODUÇÃO

No final de 2011, o Conselho Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) aprovou um Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2012-2016, construído coletivamente ao longo daquele ano, que inclui a meta de se criar um Curso de Graduação em Letras – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com um Bacharelado em Tradução e Interpretação em LIBRAS / Língua Portuguesa.

O exame da literatura indica que, embora haja demanda crescente por profissionais (LACERDA, 2010) para a efetivação de direitos de pessoas surdas e surdocegas, as ações formativas são recentes e escassas, assim como estudos a respeito. (ALMEIDA, 2010; GUARINELLO et al, 2008).

Também são recentes o dispositivo legal que as determina (Decreto 5.626/2005) e a regulamentação da

profissão (Lei 12.319/2010). Os poucos cursos existentes têm predominantemente carga horária reduzida (LACERDA, 2010; ALMEIDA, 2010) ou são realizados na modalidade a distância, o que inviabilizaria uma formação adequada. (ALMEIDA, 2010).

Os processos formativos desse profissional têm origem nos cursos realizados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), na década de 90. A partir do Decreto 5.626/2005, destacam-se o Curso de Tradução e Interpretação com Habilitação em LIBRAS e Língua Portuguesa, da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) (2005); os Cursos de Tecnologia em Comunicação Assistiva, das Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) de Campinas e de Minas Gerais (2007) e o curso de Graduação em Letras, com Bacharelado em LIBRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2008). (ANATER e PASSOS, 2010; ALMEIDA, 2010; GURGEL, 2010; LACERDA, 2010; LACERDA e GURGEL, 2011; SANTOS, 2010; MARTINS, 2009; GOES, 2010).

Com base no exposto, uma experiência a ser considerada é o curso da UFSC, conhecido como Letras-LIBRAS, iniciado em 2008 e desenvolvido com apoio do Ministério da Educação em polos nacionalmente distribuídos, que incluem o INES.

A consulta aos eixos de Formação Básica, Específica e Pedagógica desse Bacharelado, em sua página na internet, indica que os conhecimentos abarcados, além daqueles relacionados à LIBRAS, estendem-se à Linguística, à Literatura, à Psicologia, à História dos Surdos e de sua Educação, à Didática, à Tecnologia, entre outros.

O eixo de Formação Específica compreende 16 (dezesesseis) disciplinas, distribuídas em 1.020 (mil e vinte) horas/aula. Uma delas intitula-se Tradução e Interpretação da LIBRAS II e será analisada brevemente. Sua ementa e objetivos são:

**Ementa:** O debate teórico clássico sobre ética e seus reflexos no trabalho de um tradutor/intérprete de LIBRAS. A postura do profissional e suas decisões no trabalho de interpretação, compromissos, atitudes e encaminhamentos frente às situações que envolvem o intérprete nesse cenário. Estudo de diferentes situações reais e fictícias que dimensionam a atuação profissional.

**Objetivos:**

- Introduzir conceitos éticos e morais e suas possíveis relações na profissão do tradutor/intérprete de LIBRAS/Português;
- Discutir os atuais códigos de ética do tradutor/intérprete, destacando-se alguns princípios que visem à qualidade e seu reconhecimento profissional;
- Refletir sobre as competências, decisões e desafios postos em cena na relação de trabalho em diferentes contextos. (UFSC, 2008).

O texto-base dessa disciplina recorda que o módulo anterior (Tradução e Interpretação da LIBRAS I) tivera como tema o intérprete educacional e/ou pedagógico. O módulo II – objeto do texto – apresenta-se em três Capítulos: 1. O que é ética?; 2. Ética e trabalho; 3. Atuação dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais.

A leitura desse documento e das atividades propostas para a citada disciplina suscita duas questões: a primeira relativa à Prática e a segunda à Teoria.

*Em uma formação, é possível discutir a conduta profissional sem analisar situações reais?* No texto da disciplina, as discussões sobre ética (Capítulo 1) e sobre ética e trabalho (Capítulo 2) não contemplam casos concretos para análise. As situações concretas apenas se fazem presentes no Capítulo 3, na forma de transcrições não analisadas de relatos de intérpretes apresentados em um evento:

Possivelmente muitos de vocês já experimentaram atuar em alguns destes contextos, mas vejamos o que nos ensinam os relatos de experiência dos intérpretes [...], descritos nos Anais do 2º Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Mato Grosso do Sul, em 2006. (idem)

Tais depoimentos, no entanto, são somente ilustrações de diferentes contextos de atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), ou “espaços discursivos”, a saber: “na academia, na mídia, em conferências, repartições, sistema judiciário, instituições religiosas, hospitais”. (idem)

Além disso, das quatro Atividades propostas aos alunos, apenas a de número 3 sugere que se faça relação com situações concretas:

Leia os dois textos abaixo e redija um texto, destacando pontos que chamaram a sua atenção (aspectos positivos e negativos). Procure fazer elos com as suas experiências pessoais, trazendo exemplos e pensando o contexto e as demandas do tradutor/intérprete de LIBRAS/Português. (idem)

Quanto à Teoria, verifica-se no texto-base que o dimensionamento específico do perfil e do fazer do intérprete de Língua de Sinais tem como referências o balizamento legal, a fundamentação linguística e exemplos de códigos de ética. Adicionalmente, aparece breve genealogia da auto-organização da categoria.

Do ponto de vista formativo, pergunta-se: *é possível discutir as representações do ser intérprete de Língua de Sinais e os variados condicionantes do seu exercício profissional, assim como as implicações sociopolíticas de atuar na afirmação da diferença em função da igualdade ou ainda as discriminações de que o intérprete pode ser*

*vítima (ou mesmo agente) apenas à luz da lei, da linguística, ou dos códigos de conduta?*

Tanto a legislação que estabelece diretrizes curriculares para os Cursos de Letras quanto a literatura acadêmica indicam que a resposta a ambas as questões é *não*.

O Parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação - CNE / Câmara de Educação Superior - CES, consubstanciado pela Resolução CNE/CES 18/2002, define que o Curso de **Letras** visa:

à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, **tradutores, intérpretes** [...] entre outras atividades (BRASIL, 2001) [*grifo nosso*]

Referido parecer sustenta que os conteúdos curriculares desse Curso devem:

**articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática** – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de **desenvolver o espírito crítico frente à realidade**. (BRASIL, 2001). [*grifo nosso*]

A literatura consultada, por sua vez, mostra que, do real, emergem fatores condicionantes da identidade e do exercício profissional, que demandam adequada elaboração crítica e reflexiva nos processos formativos de TILS.

Um exemplo disso é o fato de que muitos brasileiros que se tornaram TILS o fizeram por sua condição de filhos ou amigos de surdos, por afinidade religiosa, por promessa feita de ajudar surdos, o que suscita uma abordagem da profissão como ato de caridade, cuidado, missão, e de seus agentes como pessoas pacientes e bondosas. (GURGEL, 2010; LACERDA, 2010; ASSIS SILVA, 2011; GUARINELLO et al, 2008).

Há percepções do TILS como mero colaborador ou facilitador de comunicação (ANATER e PASSOS, 2010; ALMEIDA, 2010) – possivelmente com base na crença de que conhecer a língua de sinais habilita qualquer um a atuar como intérprete (ALMEIDA, 2010) – e também como professor particular do surdo (GURGEL, 2010). O desconhecimento do papel ou as representações equivocadas sobre os TILS suscitam práticas discriminatórias (LIMA, 2006) e até mesmo hostilidade por parte de alunos surdos que julgam poder fazer-lhes todo tipo de exigência (GURGEL, 2010).

Em face do exposto, formula-se a seguinte questão: *como assegurar a necessária abordagem crítica e reflexiva à formação do TILS?*

Este artigo busca respondê-la, e testa a hipótese de que isso será possível por meio da articulação, na matriz curricular a ser desenhada, de conhecimentos do campo das Ciências Sociais na problematização da identidade e do trabalho desse profissional.

A literatura examinada alicerça a testagem dessa hipótese quando sustenta a necessidade de formação sólida do TILS, compreendendo – além da construção de conhecimentos e competências não apenas na LIBRAS mas igualmente na Língua Portuguesa (LACERDA, 2010) – o domínio de diversas áreas do conhecimento, bem como da ética e do profissionalismo (ANATER e PASSOS, 2010; GURGEL, 2010), e o amplo conhecimento de mundo (ALMEIDA, 2010; GURGEL, 2010; LACERDA e GURGEL, 2011).

Nesse teste, um episódio real da atuação de uma Intérprete de Língua de Sinais será posto em perspectiva nos termos do Método do Caso e submetido à análise à luz de formulações teóricas da Ciência Política e da Sociologia.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Considerações teórico-metodológicas

#### 2.1.1 Por uma formação crítico-reflexiva

O exercício profissional de um TILS não se dá apenas nos termos de uma profissão regulamentada, de uma prática analisável linguisticamente, ou de uma conduta balizada em códigos.

Como qualquer trabalhador, o egresso de um Curso nessa área buscará inserção em um mundo do trabalho que não mais se caracteriza pela estabilidade de sentidos (de *profissão*; de *emprego*; de *local de trabalho*), mas se subordina de modo crescente a uma racionalidade que instrumentaliza, espolia, danifica e descarta o ser humano em função da acumulação material, e ainda faz com que cada trabalhador seja visto – e se perceba – como o único responsável pelo sucesso ou não de sua empregabilidade.

Em reelaboração figurativa de uma máxima dos cientistas sociais da primeira geração da Escola de Frankfurt – “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO e HORKHEIMER: 1985, p. 46), tal racionalidade constantemente nos mobiliza para a miragem do progresso ao passo que nos impõe o deserto real da regressão.

No caso do futuro profissional em tela, enquanto o ideal de progresso desejável corresponderia ao seu papel na quebra de barreiras à informação e à comunicação enfrentadas por surdos e surdocegos, o real da regressão corresponde ao efetivo lugar desse trabalhador no processo de precarização do trabalho no mundo globalizado.

Esse processo abarca formas de contratação e remuneração aviltantes, na terceirização – ou ampliadoras das desigualdades, na contratação individual de intérprete particular. Pesquisa recente indica que:

Contratação do intérprete tem ocorrido por meio de contrato efetivo (47%), mas também contrato temporário (26%), autônomo (21%) e estagiário (5%). (MARTINS: 2009, p. 110).

Jornadas não regulamentadas ou desumanas, más condições de trabalho e abusos de poder nas relações interpessoais em ambiente de trabalho podem atentar contra sua saúde física e mental,<sup>8</sup> algo que a literatura examinada corrobora:

29% dos entrevistados atuam mais de 31 horas, em um trabalho bastante exaustivo, principalmente porque a maioria deles atua em mais de uma instituição ou em outros locais. [...] Nos depoimentos, temos alguns relatos de que a maioria deles não tem revezamento. [...] Dessa maneira, muitos deles apresentam-se solitários ainda nesta profissão, manifestando estresse, dores musculares e sofrendo muita cobrança, não só por parte da instituição, mas também por parte dos alunos surdos. (GURGEL: 2010, pp. 104-105).

56% dos intérpretes não possuem nenhuma doença, porém 17% atestam Lesão por Esforço Repetitivo (LER), e 9% atestam doenças musculares crônicas ocasionadas pelo trabalho como intérprete. 13% dos intérpretes não se sentiram contemplados em nenhuma das alternativas e apenas 5% submetem-se a terapia psiquiátrica e/ou psicológica. (MARTINS: 2009, p. 104).

Tão relevante, na formação desse profissional, quanto esse olhar crítico sobre o mundo do trabalho hoje, é um olhar reflexivo sobre a identidade desse trabalhador.

Assis Silva (2011), em tese de doutorado em Antropologia Social sobre o processo de constituição da surdez como particularidade étnico-linguística, com foco no papel de instituições e agentes religiosos cristãos, afirma:

o intérprete [de língua de sinais] – primeiramente um agente missionário e posteriormente um profissional laico – é de fato e direito uma produção protestante. (ASSIS SILVA, 2011: 205).

<sup>8</sup> Sobre essas e outras formas de violência no trabalho, ver Minayo-Gómez (2005). O estresse pode dar origem à síndrome de *burnout*, "condição de sofrimento psíquico relacionado ao trabalho", que pode ser agravada pelos tempos, ritmos e duração das jornadas (VIEIRA, 2006). A cobrança desmedida pode tomar forma de *assédio moral*, quando se desqualifica e fragiliza o outro de modo constante (HELOANI, 2004). Sobre LER/Dort, ver Brasil (1999).

Considerando-se plausível tal assertiva – calçada em pesquisa etnográfica, análise documental e entrevistas – cabe refletir, por exemplo, sobre os papéis da religião no exercício da profissão.

Que lugar têm os valores religiosos no balizamento da conduta do intérprete? De que maneira a trajetória de interpretação em contexto religioso se reflete na adoção de sinais e estratégias comunicativas em contextos laicos? Professar ou não determinada orientação religiosa, para o intérprete, é indiferente ou tem efeito diferencial – de *acessar oportunidades* ou *enfrentar barreiras* no mercado de trabalho? Em que medida a *orientação religiosa* – seguir uma ou outra ou não seguir nenhuma – pode se tornar um quesito valorativo que dê origem a práticas discriminatórias da parte de empregadores, de pessoas surdas ou de outros intérpretes?

Faz-se necessário, igualmente, um movimento reflexivo sobre o que falta no estatuto político do TILS – lugar nos debates sobre políticas linguísticas, políticas de acessibilidade, políticas de educação – e o que sobra em seu estatuto identitário: estereótipos acerca do sentido de sua atuação. Os mecanismos que o tornam invisível no debate das políticas ou visivelmente deformado nas representações sobre seu papel podem ser analisados como instâncias de violência simbólica<sup>9</sup> contra esse profissional.

Os sentidos do trabalho do TILS podem e devem ser dimensionados nesses exercícios crítico-reflexivos. Daí a importância de que a Ética, como componente curricular de sua formação, não seja um discurso que, mesmo involuntariamente, corrobore a racionalidade vigente no sentido de *conduzi-lo a corresponder a ou a superar expectativas colocadas pelo empregador na relação de trabalho*.

Tal perspectiva pode ser depreendida, por exemplo, do item 2.1 – *Empregando princípios éticos na profissão* – do texto-base do Curso Letras-LIBRAS, da UFSC:

[...] ao aceitarmos um trabalho ou emprego, precisamos **saber o que esperam de nós** para o desempenho das atividades: *o que e como fazer* deve estar claro para o profissional, assim ele pode realizar sua função com mais tranquilidade e confiança, ou seja, **sem outra pessoa necessariamente conferindo seus passos**. Diante deste cenário cabe ao profissional perguntar: "estou sendo um bom profissional?", "realizo corretamente minha função?", ou ainda "há algo que eu poderia fazer para **realizar de forma mais eficaz** as minhas atividades?". [...] saiba que várias oportunidades de trabalho poderão surgir, mas você deverá estar atento e preocupado em **ser um pouco melhor a cada dia** em sua profissão.

<sup>9</sup> Todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força. (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 19)

Ética tem que ver também com a perspectiva da **superação individual**, de buscar melhorar a fase de sua vida, aprendendo e/ou experimentando novas formas de exercer as atividades. (UFSC, 2008) [grifo nosso]

Se *ethos*, entre os gregos, como lembra o psicólogo social Lastória (2001), originalmente era a morada humana e, para Aristóteles (2010), era o conjunto de hábitos e ações que visam ao bem comum de uma comunidade; se a Ética pode ser definida como o discurso racional sobre nosso papel na humanização do mundo em que vivemos, então o seu papel em processos formativos deve ser repensado.

A Ética, no currículo, deve ser um exercício de crítica do real, feito em colaboração com o profissional em formação e futuro trabalhador, na perspectiva de que sua atuação venha a ajudar na tarefa de humanização do mundo, por meio de práticas destinadas tanto a ampliar a autonomia de cada sujeito em interlocução – seja surdo, surdocego ou ouvinte – quanto a assegurar a pluralidade no espaço público – o espaço aberto onde se dá, em regime de igualdade, a interlocução de seres humanos diferentes e singulares dedicados a deliberar coletivamente ações para o bem comum.

### 2.1.2 Ética e cidadania: bases teóricas

Rowe (1991) assinala que os pensadores da Grécia Antiga refletiam sobre Ética em dois termos: *eudaimonia* e *areté*, respectivamente, *felicidade* e *virtude*. O que seria uma boa vida para se viver, visando alcançar a felicidade, perguntavam os filósofos? Para Sócrates e Platão, segundo Rowe, uma possível resposta seria uma *vida virtuosa*, em que virtude abrangeria atributos tais como *justiça, coragem, sabedoria, moderação*.

A própria decisão de Sócrates de morrer por aquilo em que acreditava implicou uma *realização*, não por prazer ou interesse próprio, mas por amor ao *saber*, pela *moderação* de acatar o cumprimento da lei, pelo entendimento de que a causa era *justa*, e pela *coragem* de, por ela, desafiar a morte.

Segundo Rowe, o argumento utilizado por Aristóteles e Platão para conectar a noção de *eudaimonia* à noção de *areté* resumia-se a três assunções: (1) tudo no mundo tem uma função; (2) o bom viver, a *eudaimonia*, consiste no desempenho bem-sucedido dessa função; (3) possuir a *areté* relevante é condição para a performance bem sucedida dessa função. Realizar essa função parece estar ligado à ideia de fazer o que é certo, o que é justo. Não fazê-lo seria vergonhoso, sugere Sócrates.

Aristóteles, ainda segundo Rowe, localiza a origem desse *insight* ético na própria experiência de vida: saber como agir, qual é a coisa certa a fazer, demanda, entre outras coisas, o contato direto com situações práticas.

Para o pensador alemão Immanuel Kant, a questão “o que eu deveria fazer?” também é central em suas reflexões sobre Ética. Segundo O’Neill, ele busca identificar as máximas, os princípios fundamentais da ação, os quais deveríamos adotar. Tais princípios, para o filósofo, deveriam ser passíveis de adoção por uma pluralidade de agentes, sem relação direta com seus desejos ou suas relações sociais.

Kant speaks of action that would have to be done by anyone who had a morally worthy maxim as action ‘in accordance with duty’. Such action is obligatory and its omission is forbidden.<sup>10</sup> (O’NEILL *apud* SINGER, 1991: 177).

A ética kantiana funda-se no respeito às pessoas e à dignidade humana, e se opõe, nesse sentido, à indiferença. Ser autônomo, na perspectiva kantiana, é agir moralmente.

Uma elaboração da experiência social pautada por tais princípios é preocupação teórica do sociólogo Gabriel Cohn, que discute a noção de *civilidade*, relacionando-a a uma dialética entre a

renúncia consciente a certos atos que possam agredir o outro, ao mesmo tempo o desenvolvimento de uma individualidade autônoma não circunscrita externamente por um quadro fechado de convenções. (COHN, 2006: 18).

Esse autor busca uma reflexão que articule a dimensão universalista dos direitos à dimensão contextualizada da virtude, do exercício virtuoso da cidadania. Ele vislumbra essa articulação na contraposição da *responsabilidade* à *indiferença*:

Nessa perspectiva, a responsabilidade não envolve a mera capacidade ou o dever de responder por algum ato. Envolve também a capacidade e o dever (ético, não legal) de identificar o interlocutor a quem responde (que pode ser, no limite, a humanidade toda, em cada um de seus representantes). É nesse sentido que ela se contrapõe à indiferença. [...] a responsabilidade, a exigência da responsabilidade, passa pela quebra dos mecanismos de indiferença estrutural em nossas sociedades. A indiferença estrutural é a destruição, é o ponto extremo da negação da civilidade. (idem: 26-27)

Nas sociedades modernas, busca-se com dificuldade superar a indiferença estrutural por meio de eleições democráticas, que, segundo o cientista político Cícero Araújo, “estimulam o ‘circuito’ da representação política”, visando “estabelecer um *elo contínuo*, de um lado, entre

<sup>10</sup> Kant fala da ação que teria que ser feita por qualquer pessoa que tivesse uma máxima moralmente legítima como a ação ‘em conformidade com o dever’. Tal ação é obrigatória e sua omissão é proibida.

governantes e governados e, de outro, entre os próprios governados" (ARAÚJO, 2008: 25). Segundo esse autor, a política moderna desenvolveu-se de modo articulado à exigência de que a opinião se tornasse pública – um elemento-chave para o exercício da cidadania:

[a opinião pública] sujeita ao exame de todos através do ouvir e do falar, criticável, revisável e posta a serviço de uma sociedade que se vê, ela mesma, em contínua transformação. Em vez de um depósito estático, a opinião pública é um fluxo, uma corrente que 'liga' os cidadãos entre si e relaciona, nas formas contraditórias da cooperação e da contestação, o Estado a essa mesma cidadania. (idem: 27)

O cientista político relaciona essa noção de opinião pública à comunicação, suas instituições e meios, e a sua grande capacidade de influência e poder: na interface com a esfera política, não se trata apenas de buscar informação, mas de "formar opinião... com vistas a produzir uma vontade... realizar um propósito, o qual se legitima no próprio processo comunicativo" (idem: 27-28).

Nesse sentido, pode-se pensar que o fluxo da comunicação como instrumento de cidadania se contrapõe ao processo global de racionalização das sociedades modernas. Como aponta Araújo, tal processo – de maneira anônima e silenciosa – mecaniza as relações sociais "com vistas à maior eficácia possível de um propósito que, geralmente, escapa ao controle dos que compõem essas relações" com sua "propensão a eludir o exame, o escrutínio", sua "tendência à opacidade, e não à pluralidade" (idem: 28).

Um aspecto dessa racionalização a que se refere o pesquisador diz respeito ao desenvolvimento da moderna organização burocrática, pautada em eficácia e eficiência; segredo; arquivo; impessoalidade; observância de regras. Segundo seu principal teórico, o sociólogo alemão Max Weber, na burocracia:

[...] a posição do funcionário tem a natureza de um dever. [...] O ingresso num cargo, inclusive na economia privada, é considerado como a aceitação de uma obrigação específica de administração fiel, em troca de uma existência segura. É decisivo para a natureza específica da fidelidade moderna ao cargo que, no tipo puro, ele não estabeleça uma relação *pessoal*, como era o caso da fé que tinha o senhor ou patriarca nas relações feudais ou patrimoniais. A lealdade moderna é dedicada a finalidades impessoais e funcionais. (WEBER, 1982).

Adorno (2006) suscita a reflexão de como essa racionalidade moderna nos coloca em situação de heteronomia, não apenas por meio da alienação implicada na produção capitalista e na administração burocrática, mas, sobretudo, porque somos condicionados a ser

determinados a partir de fora, o que faz de nós meros instrumentos do processo de acumulação material e reprodução da ordem social, via adaptação e subordinação acrítica à lógica de metas e resultados.

Tal postura, que nos é inculcada desde muito cedo, possibilita, no extremo da racionalização, o que supostamente lhe seria oposto: a barbárie, a ação anti-humana.

Em face dessa racionalidade, o autor advoga uma prática formativa que exercite com o estudante a crítica esclarecedora da condição humana real, na perspectiva de ampliar as possibilidades de autonomia – retomada, pelo sujeito, de sua capacidade de leitura e elaboração do mundo, bem como de intervenção qualificada no espaço público como cidadão – com vistas à construção da emancipação humana.

É na perspectiva de propor o exercício dessa crítica e dessa interlocução na formação de TILS que é apresentada a seguir uma metodologia de ação pedagógica que tem por alicerce a elaboração dialogada do sentido de uma experiência concreta.

### 2.1.3 O Método do Caso

O Método do Caso foi criado por Christopher Langdell, ainda na condição de estudante de graduação de Direito da Universidade Harvard (Estados Unidos), no final do século XIX, depois aplicado na Faculdade de Direito da qual ele se tornaria Diretor e, posteriormente, adotado pela Instituição no início do século XX. (MENEZES, 2009).

Inicialmente estendido à área de Administração (formação de executivos), o Método é hoje utilizado também na unidade de Políticas Públicas e Gestão de Harvard, a John F. Kennedy School of Government, principal produtora de Casos – a partir de entrevistas com tomadores de decisão e de pesquisa documental – e seu principal repositório mundial – cerca de 2.000 Casos, que cobrem 33 áreas de políticas públicas.<sup>11</sup>

A pesquisadora em Administração Ana Coelho César utiliza a definição de Erskine et al. (1981), segundo a qual:

[...] um caso é a descrição de uma situação administrativa recente, comumente envolvendo uma decisão ou um problema. Ele normalmente é escrito sob o ponto de vista daquele que está envolvido com a decisão e permite aos estudantes acompanhar os passos de quem tomou a decisão e analisar o processo, decidindo se o analisaria sob enfoques diferentes ou se enveredaria por outros caminhos no processo de tomada de decisão. (ERSKINE *apud* CESAR: 2005, p. 10)

Com base na autora (CESAR: 2005), em linhas gerais um Caso deve propiciar ao estudante:

<sup>11</sup> Fonte: [https://www.case.hks.harvard.edu/content/About\\_the\\_Case\\_Program.html](https://www.case.hks.harvard.edu/content/About_the_Case_Program.html). Acesso em 1 de junho de 2012

1. Uma situação real – acrescida de fatos, opiniões, preconceitos sobre o ocorrido – que corresponda a conceitos em estudo em disciplina(s) curricular(es);
2. Uma conexão entre a experiência do profissional em formação e a teoria considerada para a possível resolução do caso;
3. O desenvolvimento das habilidades de análise, discussão, negociação, síntese e tomada de decisão tanto de forma individual quanto em grupo e em plenário;
4. O desenvolvimento de atitudes e comportamentos relevantes para sua futura atuação profissional.

No entanto, a mesma pesquisadora, com base na perspectiva da Universidade Harvard, enfatiza a diferença entre ensinar *usando Casos* e adotar o *Método do Caso* como uma escolha metodológica.

Segundo ela, a adoção do método não se confunde com realizar um exercício em formato de Caso, mas implica que a base do processo de ensino e aprendizagem seja a participação direta de alunos e professores, em uma prática de reflexão e compartilhamento de experiências. Os Casos, derivados da experiência de profissionais, serão preparados por escrito, lidos, estudados e debatidos.

A busca da compreensão de um fenômeno se dá pela análise da aderência das evidências do Caso à teoria inicialmente proposta. O professor, além de buscar o Caso ou confeccioná-lo com um conjunto de dados reais, define os conteúdos teóricos e formula questões que possam instigar a discussão, valorizando a criatividade e a divergência de opiniões. O método tem plasticidade, uma vez que em face de um mesmo Caso, diferentes alunos e professores podem definir também diferentes resoluções plausíveis. (CESAR, 2005).

Mesmo considerando as ressalvas da autora quanto ao referido Método – de que não se aplica a todas as necessidades da situação de ensino e aprendizagem, e de que há disciplinas para as quais inclusive não é a escolha mais adequada – para fins de se pensar a formação crítico-reflexiva de TILS, objeto do presente artigo, ele se mostra potencialmente útil. Pesquisadores que analisaram aspectos da formação desse profissional postulam o papel de estudantes e professores na configuração de espaços de debates e construção de conhecimentos – inclusive para discussão da atividade interpretativa – bem como o reforço da relação teoria-prática. (ALMEIDA, 2010; GURGEL, 2010).

Devem ser consideradas igualmente as gradações sugeridas pela pesquisadora Ana Coelho César:

[...] no decorrer do plano de ensino o professor pode ir trabalhando o mesmo caso aprofundando cada vez mais o nível de análise do mesmo, de modo que os alunos possam entrar em contato com as possíveis implicações de suas decisões à medida que conheçam mais as questões teóricas que subsidiem a resolução do caso; uma alternativa a isto é a utilização de casos interdisciplinares, notadamente para alunos que estejam em etapas mais avançadas de ensino, nas quais já tenha sido apresentado um corpo teórico suficiente para perceber as inter-relações entre temas.

A aprendizagem para atuação profissional é um processo de longo prazo, onde se percebe que a maturidade para análise, resolução de problemas e tomada de decisão vem sendo construída ao longo de um tempo, que pode ser o da graduação, o do efetivo exercício profissional (seja em estágios ou já como profissional formado) ou em programas de pós-graduação, nível cada vez mais exigido para colocação e crescimento profissional. (CESAR: 2005).

Para fins demonstrativos destas considerações e de exame da hipótese levantada na Introdução do presente artigo, o item 2.2 apresenta um Caso a partir do qual se discute um tema – *conduta ética do profissional* – de uma possível disciplina para a qual se adotaria a proposta metodológica do Método do Caso.

Tal disciplina integraria a matriz curricular de um curso superior de formação dos profissionais em tela.

## 2.2 O Caso Natalia Dmytruk

Em 2004, na Ucrânia – país da Europa Oriental, cuja capital é Kiev – um fato inusitado alterou os rumos de um processo eleitoral para a presidência da república que parecia definido. (BOUSTANY, 2005; REPORTERS WITHOUT BORDERS, 2005).

O candidato do presidente Leonid Kutchma era o primeiro-ministro Viktor Yanukovych – também apoiado pelo então presidente russo Vladimir Putin – e aparecia ligeiramente à frente nas pesquisas divulgadas oficialmente. Mas havia forte mobilização popular em torno do candidato de oposição, Viktor Yushchenko, cujos apoiadores levantavam a suspeita de fraude eleitoral. O destino do povo ucraniano e o peso da posição russa uma vez mais se cruzavam na história desse país.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Entre os anos 20 e o início dos anos 90, do século XX, o país integrou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, liderada pela Rússia. Durante os anos de 1932-33, o processo de coletivização forçada da agricultura, ordenado por Stálin, produziu um genocídio, o *Holodomor*: cerca de 4 (quatro) milhões de pessoas deliberadamente mortas pela fome. Mesmo após o fim da URSS, a Rússia não o reconhece como crime contra a humanidade e bloqueia as tentativas ucranianas de obter apoio internacional a uma Resolução das Nações Unidas sobre o tema. Fonte: Human Rights in Ukraine, website da organização ucraniana Kharkiv Human Rights Protection Group. Disponível em [www.khpg.org](http://www.khpg.org). Acesso em 13 de junho de 2012.

A julgar pelo relatório da organização *Repórteres sem Fronteiras*, o regime então vigente na Ucrânia parecia não admitir contradição, uma vez que a campanha das eleições presidenciais, naquele ano, fora marcada por ataques à liberdade de imprensa: cobertura parcial; censura, especialmente na rede estatal; ataques físicos a jornalistas; controle de mídia local e internacional, etc.

A imprensa do país rebelou-se de várias maneiras: abaixo-assinados; pedidos coletivos de demissão; manifestações em frente aos estúdios; greves. Mas o episódio que mudou a dinâmica do processo eleitoral foi a iniciativa de uma profissional da TV Estatal ucraniana, Natália Dmytruk, cuja função era fazer a interpretação, para a língua de sinais da comunidade surda de seu país, das notícias veiculadas pela Rede.

Essa mulher, de 48 anos, nasceu em família de pais surdos e teve a Língua de Sinais como primeira língua. Ela expôs o que sentiu ao passar com seus filhos jovens pela Praça da Independência, onde manifestantes da oposição se concentravam, denunciando fraude eleitoral: "it was that special spirit and energy of people coming together, uneasily at first, but looking in the same direction."<sup>13</sup>

Sua rotina de interpretar fielmente as palavras da Rede Estatal – que, como os manifestantes, julgava não serem verdadeiras – começou a lhe incomodar:

'I was observing it from both sides, and I had a very negative feeling,' she said. 'After every broadcast I had to render in sign language, I felt dirty. I wanted to wash my hands.'<sup>14</sup>

Em seu posto, no dia 25 de novembro de 2004, uma vez mais teria essa missão, agora interpretando para todo o país o anúncio do resultado oficial das eleições no noticiário das 11 da manhã. Mas Natalia Dmytruk decidiu dizer a verdade. E colocou em seu pulso uma fita da cor laranja, a cor do movimento social que ocupava as praças: ela sabia que, ao sinalizar, seria notado o símbolo de seu engajamento na causa. 'I was sure I would tell people the truth that day,' she said. 'I just felt this was the moment to do it.'<sup>15</sup>

E assim fez, na janela destinada ao Intérprete de Língua de Sinais. O apresentador do telejornal anunciava os resultados informados pelo Comitê Eleitoral, que davam a suposta vitória do candidato governista, enquanto Natalia interpretava. Mas, de repente, ela "não estava mais escutando" – e passava a sinalizar isto:

<sup>13</sup> Era aquela magia especial e a energia das pessoas se unindo, inseguras no começo, mas olhando na mesma direção.

<sup>14</sup> "Eu estava observando de ambos os ângulos, e eu tinha uma sensação muito ruim", disse ela. "Após cada transmissão que eu tinha que interpretar em língua de sinais eu me sentia suja. Queria lavar minhas mãos".

<sup>15</sup> "Eu estava certa de que diria a verdade às pessoas naquele dia", disse ela. "Eu senti que era o momento de fazê-lo."

I am addressing everybody who is deaf in the Ukraine. Our president is Victor Yushchenko. Do not trust the results of the central election committee. They are all lies. And I am very ashamed to translate such lies to you. Maybe you will see me again.<sup>16</sup>

Perguntada se não teria agido espontaneamente, e se não temia pelas consequências profissionais, ela disse:

No, I thought about it for a long time. There was such a lot at stake. I knew I was risking instant dismissal. But I had to do it because deaf people only have the news on UT-1. I needed to apologise for lying to them by giving the false official results making Yanukovich the new president. [...] I really thought I'd be punished but to my great surprise, nobody criticised me after the news programme. My colleagues, who didn't know beforehand what I was going to do, were amazed. They gathered in the news room to talk about it and gave me full support. Then they asked management for more editorial freedom and I wasn't sacked.<sup>17</sup>

Na sequência, outros jornalistas passaram também a desafiar o controle e a denunciar a fraude eleitoral para o público, inclusive indo à greve. Aumentou a pressão popular, e novas eleições foram convocadas para dezembro, agora sob inspeção internacional. No novo pleito, elegeu-se o candidato da oposição.

### 2.3 Uma possível análise do Caso Natalia Dmytruk

O episódio das eleições ucranianas e a iniciativa da intérprete Natalia Dmytruk, no exercício de uma função pública – o *insight* ético que teve diante de uma situação prática – trazem à tona alguns dos conceitos estudados.

Natalia exemplifica a articulação das noções do pensamento grego de *eudaimonia* e *areté*, quando desafia sua própria segurança e sobrevivência – que lhe estariam asseguradas, caso se limitasse a cumprir as ordens superiores e a observar seu código de conduta – para agir em favor do interesse de todos.

<sup>16</sup> "Eu estou me dirigindo a todas as pessoas que são surdas na Ucrânia. Nosso presidente é Viktor Yushchenko. Não confiem nos resultados do comitê central de eleições. São mentiras... E eu me sinto envergonhada de traduzir tais mentiras para vocês. Talvez vocês me vejam novamente."

<sup>17</sup> "Não, eu pensei a respeito um longo tempo. Havia muita coisa em jogo. Eu sabia que estava me arriscando a uma demissão sumária. Mas eu tinha que fazê-lo porque as pessoas surdas somente acessam as notícias no [canal] UT-1. Eu precisava me desculpar por mentir a elas dando resultados oficiais falsos que faziam de Yanukovich o novo presidente. [...] Eu realmente pensei que seria punida, mas, para minha grande surpresa, ninguém me criticou após o noticiário. Meus colegas, que não sabiam de antemão o que eu iria fazer, ficaram estupefatos. Eles se reuniram na sala de notícias para conversar a respeito e me deram todo apoio. Então eles demandaram à gerência mais liberdade editorial e eu não fui demitida."

Os mandatários da Ucrânia agiam como déspotas em relação ao povo, maximizando seu poder como um fim em si mesmo e fazendo da participação de eleitores na votação apenas um meio para tal desígnio. Ela, ao contrário, age pautada em uma consideração kantiana, de respeito ao outro e à dignidade humana.

O exercício do direito político implica a possibilidade de confrontar, de contrastar, e isso não era possível na Ucrânia, em face dos variados ataques governamentais à liberdade de imprensa e, conseqüentemente, à formação da opinião pública, base para a conformação da vontade política. Tal postura dos agentes do Estado pode ser retratada pelas palavras de Cícero Araújo:

Se por 'Soberano' entendemos de fato um superior incontestável, a autoridade acima da qual não há recurso, somos tentados a imaginar uma figura que, eventualmente, de posse dos fatores de poder para tanto, venha a agir de forma sistematicamente arbitrária e tirânica, desrespeitando suas próprias leis, perseguindo, prendendo e arrebatando seus súditos. (ARAÚJO, 2005: 312).

Recordando Sócrates e Kant, vê-se que Natalia usou a razão, refletiu e deliberou que era seu *dever* agir, e que não fazê-lo – ou continuar traduzindo mentiras para os surdos e para o público – seria vergonhoso. Um desafio era o fato de que os TILS, como categoria profissional, possuem códigos de conduta nos quais figuram como deveres a “fidedignidade à mensagem veiculada”, a “imparcialidade” e a “não interferência no ato da interpretação”, na forma de “conselhos ou opiniões.” (QUADROS, 2004; NAD-RID, 2005).

A intérprete ucraniana viu-se diante de um *dilema moral*: as duas alternativas que a ela se apresentaram eram igualmente justas e valorizadas, e ela teve que tomar posição em uma situação dramática, na qual o destino de uma nação estava sendo traçado: deveria ela exercer eticamente sua profissão e interpretar fielmente as palavras sabidamente mentirosas do presidente do Comitê Eleitoral ou exercer eticamente a sua cidadania e, depois de interpretar, desmascará-lo em rede nacional?

Tomar decisões em situações dilemáticas é um dos meios de alcançar a autonomia. À luz das reflexões da cientista política Thamy Pogrebinschi (2004), pode-se

sugerir que ela tenha realizado um ato de desobediência civil, pois: (1) agiu conscientemente; (2) agiu sem usar a violência; (3) demonstrou estar identificada a um grupo (os manifestantes) (4) agiu publicamente; (5) submeteu-se aos rigores da lei, quando afirmou perante a nação que poderia sofrer as conseqüências de seu ato e não se evadiu da emissora onde atuava; (6) imprimiu um sentido coletivo a seu ato.

O ato da Intérprete ucraniana dialoga com a noção de *civilidade*, tal qual conceituada por Cohn (2006), uma vez que ela superou um quadro fechado de convenções – no caso, as prescrições do código de conduta de sua categoria profissional – e desafiou a indiferença estrutural que o Estado ucraniano tentava impor.

Natalia, ao assumir o risco e a responsabilidade; ao desafiar as prescrições de seu cargo e seu dever na burocracia estatal, nos termos weberianos, fez com que viesse à tona, por seu intermédio, a dimensão ativa do sujeito político que se constitui também com base na livre formação da opinião pública, capaz de fazer frente aos aspectos antipolíticos da racionalização das sociedades modernas, que muitas vezes favorecem a opacidade em lugar da pluralidade, conforme as considerações de Araújo (2008).

A Intérprete atuou tanto para ampliar a autonomia de seu público específico – a comunidade surda de seu país – como sujeitos políticos significativos no conjunto da sociedade, quanto para assegurar a pluralidade, condição para a existência da política.

Dessa forma, por meio da Língua de Sinais Ucraniana, afirmou, ao mesmo tempo, a *diferença* ligada à surdez e o direito *igual* de todos os ucranianos à verdade e à liberdade de constituir seu próprio governo.

O direito de ter, novamente, a história nas mãos.

## 2.4 Profissão: Intérprete

Considerados os fundamentos teóricos e metodológicos expostos, o caso apresentado e sua análise sugerem que a validação da potencial contribuição das Ciências Sociais à formação crítico-reflexiva de TILS tome a forma de planejamento de unidade temática de uma possível disciplina que integraria um curso superior de Graduação em Letras destinado à formação e habilitação desses profissionais:

**Disciplina:** PROFISSÃO: INTÉRPRETE – Perspectiva das Ciências Sociais I

**Objetivo geral:** Qualificar conceitual e instrumentalmente o estudante para a análise crítica e a ação reflexiva relacionada à profissão de TILS, em diálogo teórico e metodológico com autores das Ciências Sociais (módulo I: sociologia e ciência política; módulo II: antropologia e psicologia social).

**Abordagem metodológica:** Método do Caso (Harvard)

**Tema 1:** Conduta ética do profissional.

**Objetivo específico:** construir individual e coletivamente a compreensão e a aplicação de conceitos relevantes da sociologia e da ciência política ao exame crítico do tema da conduta profissional ética em sua área de atuação.

**Habilidades a desenvolver:** ler e analisar textos; pesquisar vocabulário específico; pesquisar sobre culturas e práticas políticas diferentes; identificar pontos críticos relacionados à conduta do TILS; expressar e assimilar pontos de vista favoráveis e contrários a uma conduta profissional adotada; construir e sustentar argumentos em debate; construir coletivamente sínteses relativas a posicionamento em face de determinada questão; analisar comparativamente códigos de conduta.

**Campos do conhecimento e respectivos conceitos mobilizados:** Sociologia (burocracia, movimento social, opinião pública); Ciência Política (estado, cidadania, espaço público, desobediência civil).

**Caso 1:** Natalia Dmytruk

**Fontes documentais:** notícia publicada no jornal norte-americano Washington Post; relatório anual sobre a Ucrânia da Organização Não Governamental Repórteres sem Fronteiras, ambos datados de 2005; códigos de conduta profissional (Brasil, EUA).

**Data e Localização do Evento ou Processo:** 2004, Ucrânia, Europa.

**Contexto:** eleições gerais presidenciais.

**Personagens:** Natalia Dmytruk, intérprete de língua de sinais da TV Estatal Ucraniana; Viktor Yanukovich, candidato da situação; Viktor Yushchenko, candidato da oposição; comunidade surda ucraniana; sociedade ucraniana.

**Questões:** (1) Que fatores – históricos, políticos, profissionais, pessoais – condicionaram a decisão tomada por Natalia Dmytruk? (2) Analise tal decisão da perspectiva dos surdos, da sociedade ucraniana em geral, da Intérprete e do Estado que a empregava. (3) Natalia fez a coisa certa? Por quê? (4) Com base nos códigos de conduta e no Caso Natalia Dmytruk, redija uma proposta de norma que contemple o significado da experiência vivida pela TILS ucraniana.

## CONCLUSÃO

O presente artigo dimensionou o potencial de contribuição do campo das Ciências Sociais ao propósito de se conferir um caráter crítico e reflexivo à formação profissional de TILS.

A partir de uma revisão de literatura concernente a essa profissão, tratou-se do tema da conduta profes-

sional ética, sob o ponto de vista teórico, e em termos metodológicos, considerou-se o Método do Caso.

Na testagem da hipótese de que tal contribuição ajudaria a alcançar o propósito definido em um Curso de Letras a ser desenhado, elaborou-se um esboço de Caso, com base em relatos veiculados na mídia acerca de um episódio real de atuação e tomada de decisão por uma Intérprete de Língua de Sinais.

Procedeu-se, em seguida, a sua análise à luz dos conceitos da Política e da Sociologia. Por fim, elaborou-se uma proposta de planejamento de disciplina que tanto pode ser adotada na construção da matriz curricular de um novo curso de formação e habilitação dos profissionais em tela quanto eventualmente servir de subsídio para avaliação ou redimensionamento de experiências existentes.

Vários temas e conceitos apenas suscitados ao longo do texto – identidade social, estereótipo, discriminação, violência simbólica, relações de trabalho, saúde do trabalhador, políticas públicas, desigualdades sociais, democracia, comunicação pública – poderão ser objeto de futuras análises, estudos e pesquisas acerca da profissão que foi objeto deste artigo e, tanto quanto restou demonstrado em relação ao tema da conduta profissio-

nal ética, poderão beneficiar-se também da articulação de conhecimentos das Ciências Sociais, assim como processos formativos de TILS podem se beneficiar do Método do Caso para determinadas disciplinas.

Do mesmo modo, temas mais amplos como o princípio da igualdade em democracias e os direitos diferenciados de minorias linguísticas também se beneficiam da ampliação dos conhecimentos e reflexões sobre esses profissionais, como já se disse, tão relevantes para a autonomia de sujeitos singulares quanto para a pluralidade da interlocução no espaço público.

Algo que o ato singular da intérprete Natalia Dmytruk simboliza, ao extrapolar os limites da pequena janela na TV onde aparece – quiçá iluminando novos caminhos em prol da dignidade na formação e no exercício profissional dos TILS.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, E. B. de. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação de Mestrado. UNIMEP. Ano de Obtenção: 2010. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/AVKAIXKODEAR.pdf> Acesso em 25 de maio de 2012.

ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. C. R. *Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais: história, experiência e caminhos de formação*. Cadernos de Tradução (UFSC), v. 26, p. 207-236, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p207/14229> Acesso em 25 de maio de 2012.

ARAÚJO, C. Interesse, ética e política no serviço público. *Revista do Serviço Público (Enap)* 56(3), Jul/Set 2005, pp. 309-320. Brasília: ENAP, 2005.

\_\_\_\_\_. Estado moderno, democracia e comunicação, pp.17-30. In: KUNSCH, M. *Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas*. São Caetano (SP): Difusão Editora, 2008.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ASSIS SILVA, C. A. *Entre a deficiência e cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos*. 2011. 227f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOUSTANY, N. *As Ukraine watched the party line, she took the truth into her hands*. The Washington Post, 29 de abril de 2005. Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/04/28/AR2005042801696.html> . Acesso em 10 de dezembro de 2008.

BRASIL. *Decreto 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005.

BRASIL. *Lei 12.319, de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001*. Brasília: CNE/CES, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 25 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002*. Brasília: CNE/CES, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comitê Assessor das LER/DORT. *Protocolo de investigação, diagnóstico, tratamento e prevenção de LER/DORT*. Brasília: Ministério da Saúde, 1999.

CESAR, A. M. R. V. C. *Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração*. São Paulo: REMAC - Revista Eletrônica Mackenzie de Casos, São Paulo - Brasil, v. 1, n. 1, p. 1, 2005. Disponível em <<http://www.pdf4free.com>>. Acesso em 30 de maio de 2012.

COHN, G. *Civilização, cidadania e civismo: a teoria política frente aos novos desafios*. In: BORON, A. (org.) *Filosofia política contemporânea*. São Paulo: Clacso/Depto. de Ciência Política da USP, 2006. (p.17-29)

ERSKINE, J. A.; LEENDERS, M. R.; MAUFFETTE-LEENDERS, L. A. *Teaching with cases*. Ontario: University of Western Ontario, 1981. In: CESAR, A. M. R. V. C. *Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração*. São Paulo: REMAC - Revista Eletrônica Mackenzie de Casos, São Paulo - Brasil, v. 1, n. 1, p. 1, 2005. Disponível em <<http://www.pdf4free.com>>. Acesso em 30 de maio de 2012.

GOES, C. G. G. *Curso de Letras/LIBRAS: análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado em Educação, realizada sob orientação de Lucila Maria Costi Santarosa. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29307> Acesso em 29 de maio de 2012.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.; FIGUEIREDO, L. C.; MASSI, G. *O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.63-74.

GURGEL, T. M. do A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior*. Tese de Doutorado em Educação. Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2010. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/XQODWSTPSJWJ.pdf> Acesso em 25 de maio de 2012.

HELOANI, R. *Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho*. RAE-eletrônica, v. 3, n. 1, Art. 10, jan./jun 2004. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. *Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação em espaços inclusivos*. Cadernos de Educação / FaEPPGE/UFPEL / Pelotas [36] 133-153, maio/agosto 2010. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/06.pdf> Acesso em 25 de maio de 2012.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. *Perfil de Tradutores-Intérpretes de LIBRAS (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, vol. 17, n. 3, p. 481-496, Set.-Dez., 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000300009&script=sci_arttext) Acesso em 25 de maio de 2012.

LASTÓRIA, L. A. C. N. *Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T. W. Adorno e M. Horkheimer*. Educação & Sociedade. vol.22 no.76. Campinas: Cedes/Unicamp, 2001.

LIMA, E. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de LIBRAS na educação superior*. Dissertação de Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2977/1/2006\\_Elcivanni%20Santos%20Lima.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2977/1/2006_Elcivanni%20Santos%20Lima.pdf) Acesso em 25 de maio de 2012.

MARTINS, D. A. *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete no ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUCCamp, 2009. <http://xa.yimg.com/kq/groups/1665875/2048201874/name/Dileia%2520Aparecida%2520Martins.pdf> Acesso em 25 de maio de 2012.

MENEZES, M. A. de A. *Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 129-143, jan./abr. 2009.

MINAYO GOMEZ, C. *Violência no trabalho*. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. (pp. 241-271). Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

NAD-RID. *Code of professional conduct*. The National Association of the Deaf (NAD) and the Registry of Interpreters for the Deaf, Inc. (RID). Alexandria VA: NAD-RID, 2005. Disponível em: <http://www.rid.org/ethics/code/index.cfm> Acesso em 14 de junho de 2012.

O'NEILL, O. *Kantian ethics*. In: SINGER, Peter. (org.) *A companion to ethics*, cap. 10 (pp. 175-185). Oxford: Basil Blackwell, 1991.

POGREBINSCHI, T. *O direito de resistência na teoria política contemporânea*. Revista Lugar Comum, n. 19-20, pp. 61-86. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ / Laboratório de Território e Comunicação (LABTeC/UFRJ) / Universidade Nômada, 2004.

REPORTERS WITHOUT BORDERS. *Ukraine Annual Report 2005*. Disponível em: [http://www.rsf.org/article.php3?id\\_article=13456](http://www.rsf.org/article.php3?id_article=13456). Acesso em 10 de dezembro de 2008.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC/SEESP, 2004.

ROWE, C. Ethics in ancient Greece. In: SINGER, Peter. (org.) *A companion to ethics*, cap. 10 (pp. 121-132). Oxford: Basil Blackwell, 1991.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora: Ronice Müller de Quadros. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em [http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/dissertacao%20silvana%202006.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/dissertacao%20silvana%202006.pdf) Acesso em 25 de maio de 2012.

SANTOS, S. A. *Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação*. Cadernos de Tradução (UFSC), v. 26, p. 145-164, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p145> Acesso em 25 de maio de 2012.

SANTOS, S. A.; SANTOS, J. A. dos. *Questões emergentes sobre a contratação dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais*. Ano VII, n. 33, julho-setembro 2007. Disponível em: [http://www.feneis.org.br/page/Revista\\_Feneis/RevFeneis33.pdf](http://www.feneis.org.br/page/Revista_Feneis/RevFeneis33.pdf) Acesso em 25 de maio de 2012.

UFSC. *Letras-LIBRAS*. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br> Acesso em 29 de maio de 2012.

VIEIRA, I. et al. *Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso*. Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul vol.28 no.3 Porto Alegre Sept./Dec. 2006.

WEBER, M. Burocracia. In: *Ensaaios de sociologia*, seções 1 a 3, pp. 229-243. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1982.

# Surdez, Educação e Interpretação em Língua de Sinais

*Deafness, Education and Sign Language Interpretation*

## Gildete da Silva Amorim

Presidente da Febrapils – Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais. Presidente da APILRJ – Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário Plínio Leite. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Pós-Graduada em Terapia da Família pela Universidade Cândido Mendes. Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Veiga de Almeida.

E-mail: apilrj@yahoo.com.br

Artigo recebido em 19 de março de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

## RESUMO

Este artigo possibilita uma reflexão visando a um repensar sobre a surdez, a prática pedagógica utilizada em sala de aula com alunos surdos e o modo de ensino e aprendizagem no processo educacional inclusivo com a presença de Intérpretes de Libras.

**Palavras-chaves:** surdos, profissionais bilíngues e intérpretes de libras.

## ABSTRACT

*This article provides a discussion about a deafness re-thinking, the pedagogical practice used in the classroom with deaf students and the way of teaching and learning in inclusive educational process with the presence of Libras interpreters.*

**Keywords:** deaf people, professional interpreters and interpreters of brazilian sign language.

## INTRODUÇÃO

Uma das grandes dificuldades dos surdos é passar pelo diagnóstico da surdez. Além disso, há ainda a necessidade de identificar o processo de ensino-aprendizagem, a falta de orientação familiar quanto ao aspecto linguístico; e, uma opção ao tratamento bilíngue, é uma das tarefas que precisa ser vista como um diferencial, com o intuito de diminuir as angústias de seus familiares. Considerando alguns sucessos e fracassos educacionais, o foco neste artigo é contribuir com uma parcela de conhecimento que permeia a comunidade surda e

a sociedade em geral de forma silenciosa, sem questionar os avanços com relação à educação e à atuação dos Intérpretes de Libras.

## DIAGNÓSTICO DA SURDEZ

A confirmação do diagnóstico da surdez, provavelmente, provoca nos pais sentimentos de impotência, frustração e perda. Perda do “filho ideal”, dito “perfeito”, aquele que poderia conceder aos pais muitas alegrias, muito orgulho; aquele que poderia, quem sabe, ser um jogador de futebol, uma atriz de novela, enfim, o filho que havia nascido para brilhar, para ser um vencedor. São estes os sentimentos que perpassam pela família ao receber o diagnóstico da surdez. Os pais percebem que estes sonhos nunca se realizarão, em um pensamento limitado. Mera ilusão pensar desta forma, já que, hoje, é visível a existência de excelentes atletas surdos, atrizes surdas, que apenas precisam de uma oportunidade. Como os pais recebem a orientação familiar? Como é realizada a comunicação com esta criança de maneira natural? Como se sentir mãe de uma criança surda? Ou melhor, como ser parente de uma criança surda? Ao indagar-se sobre tais sentenças, as famílias deveriam receber, junto ao diagnóstico da surdez, orientações prévias de questões linguísticas ou recursos auditivos que venham a facilitar a habilitação desta pessoa ao meio social.

A participação de profissionais da área da surdez neste processo é de suma importância para um bom ali-cerce familiar e estrutura linguística. Rossi (1994) afirma que eles deverão transformar seus conhecimentos em informações claras e precisas às famílias de crianças

surdas, incentivando-as a serem agentes do processo e não apenas pacientes. Tudo para que a responsabilidade da evolução do seu filho seja acompanhada e, assim, contribua para uma autoimagem cada vez mais positiva.

Muitos pais, após receberem o diagnóstico que confirma a existência de uma deficiência em seu filho, tendem a tratá-lo como se fosse digno de pena, muitas vezes utilizando termos pejorativos como “coitadinho”, que só levam à sua diminuição, sem impor limites a esta criança.

É importante que as famílias percebam que seu filho surdo possui direitos garantidos por lei, mas, como qualquer outro cidadão inserido na sociedade, também possui deveres. Portanto, o limite é um fator de extrema importância na vida da criança surda para um pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social com seus familiares.

Perceber o surdo como indivíduo cultural é, para muitas pessoas que a ele estão ligadas direta ou indiretamente, um tema complicado e, por isso, de difícil abordagem.

Complicada, porque as representações culturais registram-se em campos discursivos distintos – muitas vezes vistos como contraditórios, justamente por aqueles que se valem da cultura para produzir argumentos binários que legitimam lutas sociais específicas. Complexa, também, porque não há uma forma única, nem mais adequada de conceituarmos cultura. É praticamente comum afirmar que a complexidade do conceito de cultura inscreve-se na história e nos movimentos que desencadearam muitos problemas, debates e embates filosóficos e políticos acirrados e, não raro, até mesmo sangrentos.

Entrar de forma articulada nas relações entre surdez, educação e interpretação em Língua de Sinais, permite-me tornar mais consistente a argumentação que faço de que a surdez é um primeiro traço de identidade e não somente uma materialidade sobre a qual apenas discursos médicos se inscrevem. Sobre tal materialidade, pode inscrever-se qualquer saber que tenha como objeto a surdez ou o sujeito surdo, inclusive os saberes de cunho culturalista.

Minha postura, enquanto Intérprete de Libras e Fonoaudióloga, é a de que se a palavra *surdez* remete a um sentido clínico e terapêutico, deve-se ao fato de que a produzimos dessa forma; acontecimento que nos permite virar de costas para essa interpretação e passar a operar com outras formas de significação.

O sentido clínico também é uma invenção cultural, assim como o sentido antropológico, entre tantos outros. Portanto, compreender a surdez como uma invenção antropológica e cultural é procurar pensar nas comunida-

des e nas subjetividades entre os surdos e os Intérpretes de Língua de Sinais que transitam neste espaço.

## A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS BILÍNGUES E INTÉRPRETES DE LIBRAS

Bilinguismo, entre tantas definições, pode ser considerado o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. No contexto bilíngue, segundo Quadros (2005), as pessoas usam diferentes línguas em contextos completamente diferenciados.

Na abordagem da educação bilíngue (Libras e Português), a Língua de Sinais é adotada como primeira língua, em uma perspectiva multicultural que considera e valoriza a produção cultural desses sujeitos (FAVORITO, 2006). Ela reafirma a identidade das pessoas surdas que se autodenominam “surdos”, pertencentes a um segmento de minoria linguística e cultural, imersos na vida social onde há hegemonia de cultura de ouvintes.

O profissional bilíngue requer o conhecimento específico de duas ou mais línguas – estas, no caso a Libras e a Língua Portuguesa, podendo ser ouvinte ou surdo. No contexto deste trabalho, para desempenhar um papel importante na área da saúde, como fonoaudiologia, medicina, farmácia, entre outras, é necessário ser ouvinte. Não há registros de pessoas surdas que atuam dentro destas profissões no Brasil. E pior, sabemos como é precário encontrar profissionais bilíngues que possam atuar diretamente com os surdos, ou surdos que atuem em tais profissões mencionadas.

Este profissional é muito encontrado na área educacional, atuando como professores e instrutores, que não necessariamente queiram dedicar-se à interpretação, mas exercem a função escolhida com um diferencial linguístico dos demais profissionais.

Nem todas as pessoas que conhecem a Libras são bilíngues. Aos poucos, elas são imersas no mundo dos surdos e começam a frequentar locais onde a comunidade está presente, como: associações de surdos, igrejas, pontos de encontro e escolas – sendo elas do processo inclusivo, ou não.

Muitas nunca tiveram contato com pessoas surdas. Nessa perspectiva, existem elementos que diferenciam a pessoa bilíngue do usuário de Libras, dos demais profissionais que atuam na Educação de Surdos e em outros espaços. Pouco se conhece sobre este profissional e esse fato nos remete a uma série de perguntas, tais como: quem são os usuários, de fato, de Libras? Quais e quantas pessoas bilíngues pode-se dizer que são fluentes em Libras? Quem são os Intérpretes de Libras certificados para trabalhar como pessoas bilíngues? Qual

é o posicionamento de outros profissionais perante a comunidade surda como pessoas bilíngues? São perguntas que nos levam a repensar que acessibilidade temos como proposta do nosso governo no que tange aos aspectos legais dos surdos.

O profissional bilíngue é muito caracterizado como autor coadjuvante no processo inclusivo da história educacional dos surdos; porém, não há relatos destes profissionais ativos no processo clínico de atendimento. Raros são os psicólogos, fisioterapeutas e dentistas que realizam tal atendimento ao surdo. E mais, não há incentivo por parte das Academias em direcionar o estudante a ter a compreensão de levar adiante o trabalho com pessoas surdas. Eles cursam apenas um período da disciplina e, se não colocarem em prática, esquecem, como outra língua sem o seu uso.

Ao reconhecer a Língua de Sinais como uma conquista de longos anos pela comunidade surda, sabe-se que o trabalho do Intérprete de Libras torna-se um direito alcançado a partir da reivindicação desta comunidade. Atualmente, esta conquista foi a presença desse profissional em ambientes que extrapolam o campo dos movimentos sociais.

A história dos surdos tem mostrado que, com o passar do tempo, os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS) vêm construindo espaço dentro da comunidade surda; sendo que o trabalho desenvolvido por estes profissionais é de grande relevância para a referida comunidade, pois, conforme Santos (2006), estes atuam nas mediações comunicativas e culturais entre surdos e ouvintes.

De acordo com a emergência da obrigatoriedade legal da presença do Intérprete no ambiente educativo, a situação da sua atuação em outros espaços não vem contribuindo para a acessibilidade da forma ideal. De todo modo, os preceitos legais não apenas se estenderam, mas também passaram a orientar e regulamentar a formação deste profissional. Com a finalidade de propiciar um maior acesso à educação da comunidade surda, a condição para esta formação passa a existir, ou seja, características específicas para o exercício da função de intercessor da comunicação entre o estudante surdo e o contexto educativo.

O Intérprete está presente na cultura surda desde muitos anos; porém, esse trabalho ficava a cargo de familiares, religiosos e pessoas que conheciam e faziam uso da Língua de Sinais pelo contato que tinham com os surdos. Em outras palavras, era uma atividade voluntária e não se percebia o reconhecimento desta prática enquanto profissão. (LIMA, 2006; ROSA, 2005; SANTOS, 2006).

O Intérprete de Língua de Sinais é uma pessoa fluente em Língua de Sinais, com competências e habilidades tradutoras. Possui a capacidade de traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno

lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa.

Embora ainda não haja Intérpretes de Língua de Sinais com formação em nível superior em cursos específicos de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais – pois, no Brasil, trata-se de um fenômeno recente e encontra-se em andamento o primeiro curso superior de Letras-Libras (Bacharelado) realizado pela UFSC – eles são considerados profissionais qualificados, com atuação em diferentes áreas como: educação, política, ciências jurídicas, meios de comunicação audiovisual e relações humanas, bem como através de várias modalidades de tradução, interpretação sussurrada, simultânea ou consecutiva. (LIMA, 2006; ROSA, 2005; SANTOS, 2006).

A área de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais possui um reduzido número de estudos e informações a respeito desse tema. São escassas as pesquisas que tratam do Intérprete de Língua de Sinais; por isso, faz-se urgente e necessária alguma investigação aprofundada, a fim de conhecer o trabalho e a atuação dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) para que esta profissão possa desenvolver-se positivamente e conquistar seu espaço através do reconhecimento legal, social, político e educacional, bem como proporcionar ao ILS e pesquisadores da área de Tradução algumas reflexões acerca de sua atuação e desempenho profissionais.

Sabe-se que os Intérpretes de Língua de Sinais transitam e estão inseridos em múltiplas identidades, pois atuam como mediadores linguísticos e culturais entre duas culturas diferentes, ou seja, a cultura surda e a cultura ouvinte. Portanto, os aspectos culturais e as representações sociais existentes entre homens e mulheres repercutem no ato da interpretação; logo, são também fatores importantes a se considerar.

O Intérprete de Língua de Sinais vivencia culturas diferentes, ou seja, a cultura surda e a cultura ouvinte. Ele aprende a interagir nesses espaços – que precisam ser negociados – descobrindo outras identidades dentro da sua atuação profissional. É comum a necessidade de manifestação de uma nova identidade. Este fato é natural, assim como a construção da identidade de qualquer sujeito e de qualquer profissional. Não há como negar que o TILS apresenta uma cultura híbrida que reflete na sua identidade, sendo esta multifacetada, incerta, construída e desconstruída constantemente (SANTOS, 2006).

O meio em que o Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais transita é um ambiente repleto de diferenças culturais, identidades, normas, relações de poder; ou seja, um ambiente onde as relações sociais entre surdos e ouvintes ocorrem frequentemente e o TILS é o mediador destas relações comunicativas. Assim, a constituição da identidade e da atuação profissional do

Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais dá-se no contato direto e contínuo com surdos e sua cultura, bem como no convívio com o ambiente comunicativo. Todos estes elementos são fatores decisivos na construção das identidades dos TILS.

De acordo com Santos (2006, p. 26):

As mudanças sociais, institucionais, culturais, impulsionam os sujeitos a duvidar e ter incertezas sobre suas identidades, isto é, elas deixam de ser estáveis e passam a se deslocar; fragmentam-se e tornam possível ao sujeito identificar-se com múltiplas identidades. Essa escolha pode ser temporária, pois vai depender do espaço social e cultural em que o sujeito encontra-se. As identidades são produzidas dentro das culturas, motivo este que justifica o porquê das mesmas serem culturais. No caso dos Intérpretes de Língua de Sinais, a transição entre duas culturas (espaços surdos e espaços ouvintes multifacetados) os faz flutuar entre esses meios, tornando-os uma produção cultural e criando novas significações a partir destas relações desencadeadas.

Os Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais, ao participarem de encontros de surdo-surdo e testemunharem as vivências desse grupo em associações de surdos e escolas de surdos inclusivas, acabam, muitas vezes, incorporando o seu modo de ser e estar no mundo diferenciado do seu, adaptando-se a ele e transformando sua visão enquanto sujeito ouvinte, cidadão e profissional. Existe a necessidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento de inúmeras habilidades que não são inerentes à pessoa ouvinte. Então, nesta mesma perspectiva, Santos (2006, p. 29) analisa que:

No Brasil, os Intérpretes de Língua de Sinais, ao transitarem nas diferentes modalidades de língua, Português e Libras, necessitam aprender estratégias de competência linguística para melhor desempenho nas interpretações. Em relação à Língua de Sinais, necessitam desenvolver a atenção, o olhar para os sinais e para o contexto do tema que está sendo sinalizado. As configurações das mãos, os espaços em que os sinais são produzidos, os movimentos, as expressões faciais, a orientação das mãos, são alguns dos elementos linguísticos que compõem a Língua de Sinais, atribuindo a essa língua grau de complexidade do qual os Intérpretes precisam ter domínio. Tal domínio é necessário também para o Português, que possui estruturas gramaticais complexas. Essas questões implicam no desempenho da interpretação que os Intérpretes de Língua de Sinais realizam.

No sentido de reforçar a complexidade das habilidades envolvidas em uma interpretação, seja ela da língua oral para a Língua de Sinais, ou vice-versa, Quadros (2004, p. 27) afirma que:

O ato de interpretar envolve processos altamente complexos. Ele processa a informação da língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte.

Sabemos que a Língua de Sinais requer o domínio de habilidades visuais, pois é uma língua de percepção essencialmente visual, ou seja, é expressa de forma espacial através das mãos, expressão facial e corporal e captada visualmente. Então, com o tempo, os Intérpretes de Língua de Sinais desenvolvem uma atenção visual através de suas experiências de atuação profissional e contato direto com a comunidade surda. Este profissional, para realizar um bom trabalho de interpretação, necessita do aprimoramento de outras competências, tais como: memória, concentração, atenção, conhecimento e compreensão do tema ou assunto interpretado, e retenção das informações recebidas. Isto se faz necessário porque o Intérprete tem o compromisso de interpretação das duas línguas envolvidas, ou seja, da língua oral para a Língua de Sinais, bem como da Língua de Sinais para a língua oral.

Os Intérpretes de Língua de Sinais também precisam conhecer as discussões que permeiam os movimentos dos surdos, ou melhor, precisam estar envolvidos e ter participação ativa dentro destes movimentos, bem como ter consciência dos discursos que são enunciados neste meio.

Sabe-se, portanto, que os primeiros lugares de atuação dos Intérpretes de Língua de Sinais foram nas igrejas, no ambiente familiar e nas instituições de caridade. A este respeito, Rosa (2003, p. 239) afirma que:

Embora a atividade de Intérprete de Libras já existisse há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes. Os Intérpretes de Libras surgiram dos laços familiares e da convivência social com vizinhos, amigos e igrejas. Devido a essa característica, não há muitos registros sobre a profissão.

A atividade de interpretação em Língua de Sinais não era vista como profissão. Resumindo:

No caso de pessoas ouvintes e surdas, os ouvintes padronizam as características consideradas como únicas e corretas, e os surdos encontram-se em posição subalterna. A Língua de Sinais não é considerada língua, assim como a presença dos Intérpretes não é mencionada na história. Aqueles que atuavam como tal concebiam os surdos enquanto pessoas que precisavam de "caridade", de assistência e de bondade. (SANTOS, 2006, p.73).

Concepções como as de assistencialismo, caridade e filantropia sustentaram por um longo tempo a visão da sociedade sobre o surdo e, em consequência deste fato, o Intérprete de Língua de Sinais era percebido enquanto uma pessoa "abençoada por Deus", com "dom divino" e "caridosa". A minha carreira mesmo iniciou-se nos primeiros trabalhos voluntários que fiz dentro do ambiente religioso em que toda a base linguística do ambiente familiar não foram suficientes para entender o processo de tradução, ainda que não existisse uma forma correta de se trabalhar com os surdos na época.

Esta percepção refletiu fortemente na constituição profissional dos ILS. Assim, investigar e conhecer a história dos Intérpretes de Língua de Sinais é uma tarefa difícil em torno de um campo promissor, pois, conforme Delisle e Woodsworth (2003, apud SANTOS, 2006, p. 76):

A pesquisa sobre a história da interpretação em suas diferentes formas e variados contextos mal começou. Devido à inexistência de registros confiáveis, alguns hiatos provavelmente nunca chegarão a ser preenchidos, especialmente com respeito àqueles períodos em que as relações de poder conferiam prestígio a uma língua em particular, em detrimento das outras.

Num espaço familiar, quando um casal de surdos gera um filho ouvinte, este filho, desde a mais tenra idade, passa a mediar linguisticamente as relações sociais entre seus pais surdos e a comunidade ouvinte. A este respeito, Santos (2006, p. 47) relata que:

Pela aquisição e fluência com que os filhos, em convivência com seus pais, tinham da Língua de Sinais, desenvolviam a atividade de interpretar, intermediando surdos e ouvintes. Esse fato nos é apresentado pelos CODAS [Children of Deaf Adults] em Wilcox (2005:154), "ao relatarem a realidade de como era vista a função do Intérprete de Língua de Sinais num passado não muito distante, em que a interpretação para surdos não era considerada uma profissão até 1964 e que os CODAS geralmente não eram pagos pelos seus serviços."

É pertinente levar em conta as palavras de Quadros (2004, p. 13) a respeito da constituição profissional dos ILS:

Em vários países, há tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. A história da constituição deste profissional deu-se a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da

Língua de Sinais em cada país. Na medida em que a Língua de Sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Assim, conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional Intérprete de Língua de Sinais.

Cada vez mais esse fato torna-se realidade na medida em que o decreto 5626/2005, que regulamenta a lei nº 10.436/02, é atendido pelas instituições. Assim, o reconhecimento legal da categoria dos Intérpretes de Língua de Sinais resulta de um investimento recente por parte dos órgãos públicos. (SANTOS, 2006).

Neste sentido, considerando ainda os dados levantados por Santos (2006, p. 49):

A oficialização da profissão do Intérprete de Língua de Sinais é parte do projeto de lei nº 10.436 que foi encaminhado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 1996, ao Congresso Nacional, em Brasília, Distrito Federal. Essa lei foi aprovada em abril de 2002 e regulamentada, pelo decreto 5.626 de dezembro de 2005. Essa história se mostra permanentemente em construção, impulsionada pelas demandas que têm se apresentado desde aquela década até os dias atuais.

Esta ação implica na profissionalização dos Intérpretes de Língua de Sinais, por meio de reconhecimento oficial pela Lei nº 12.319/2010. Cabe mencionar que essa categoria tem atuado em diversas instâncias, podendo citar: escolas, universidades, encontros, palestras, congressos, espaços de cunho político e religioso, entre outras.

Segundo Quadros (2004), os primeiros registros dos trabalhos de atuação dos Intérpretes de Língua de Sinais no Brasil datam da década de 1980, mediante atividades religiosas. Referente a essa categoria, a autora esclarece que o Intérprete de Língua de Sinais:

É o profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de Intérprete. No Brasil, o Intérprete deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a Língua de Sinais Americana e fazer a interpretação para a Língua Brasileira de Sinais, ou vice-versa (por exemplo, em conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional Intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (QUADROS, 2004, p. 27-28).

A atuação do Intérprete existe e, no Brasil, já acontece há anos. Porém, a maioria deles teve a sua formação com a prática – inclusive, posso dizer que minha experiência deu-se mediante parte desta história, sem participação inicial de um curso específico para esta área. Podemos dizer que no caso dos tradutores e intérpretes de línguas orais, grande parte de sua formação ocorreu pelo método *sink* ou *swin*, expressão emprestada pelo estudo de Reynaldo Pagura (2003), quando o próprio autor discute a formação dos tradutores. Em um comparativo com nossa realidade, os primeiros Intérpretes de Língua de Sinais aprenderam a língua em diversos espaços sociais (principalmente em âmbito religioso), no contato diário com a comunidade surda, sem uma formação específica.

## CENÁRIO DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS

Existem poucos estudos no Brasil e no cenário mundial, tanto no que diz respeito aos intérpretes de maneira ampla, quanto às pesquisas que se remetam ao intérprete educacional especificamente. Este profissional é uma realidade em muitos países, ao trabalhar com um número significativo de pessoas surdas; todavia, pouco se conhece acerca da formação destes profissionais e sobre os efeitos das práticas de formação para sua atuação.

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a legitimidade da Libras e, com isso, o seu uso pelas comunidades surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Também torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes nos cursos de fonoaudiologia e pedagogia, aos estudantes de magistério e nos cursos de especialização em educação especial, o que amplia as possibilidades de, futuramente, o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar suas condições linguísticas diferenciadas.

Contudo, a Lei nº 10.436 só foi regulamentada pelo Decreto 5.626, em dezembro de 2005, o que fez com que as providências e encaminhamentos daquilo que estava previsto ficassem refreados, aguardando a legislação pertinente. Aos poucos, os termos do Decreto estão sendo discutidos e compreendidos para sua efetiva implementação pelos órgãos e instituições competentes. Esta legislação trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações através da Libras, o direito dessa comunidade a uma educação bilíngue, a formação de professores de Libras e de Intérpretes de Libras, entre outras providências. Assim, é fundamental compreender o que ela prevê para adequar escolas, empresas, órgãos públicos e outras instituições para o atendimento à pessoa surda.

Neste sentido, diante da publicação relativamente recente desta legislação, da política educacional brasi-

leira que advoga a inclusão e das poucas experiências com a prática de Intérpretes em sala de aula, em nosso Estado (RJ), torna-se fundamental discutir a importância, o papel e as possibilidades de atuação deste profissional em nosso contexto escolar inclusivo.

Atualmente, a Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Rio de Janeiro – APILRJ – atua com uma perspectiva de contratação de Intérpretes de Libras para atender às necessidades educacionais inclusivas no Estado em dois âmbitos: municipal e estadual. O papel deste profissional, ainda que esteja em processo de formação da área específica, não corresponde ao fato de cumprir as exigências do Decreto e da sua própria legislação – Lei nº 12.319, de setembro de 2010.

Quando se insere um Intérprete de Língua de Sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais através de uma pessoa com competência na língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo. Esta experiência pode ser um relato de muitos Intérpretes que, ao exercer seu papel, descobrem que muitos surdos não possuem a Língua de Sinais como primeira língua, o que dificulta o seu processo de aprendizagem em sala de aula.

Com a presença do Intérprete de Língua de Sinais, o professor ouvinte descansa ao conduzir suas aulas, sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando apenas na língua em que tem domínio. Por outro lado, a inserção de um Intérprete de Língua de Sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do Intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda.

Por fim, não se pode garantir que o espaço socioeducacional em um sentido amplo seja necessariamente adequado à criança surda, já que ela poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar.

Um aluno surdo fez algumas perguntas ao Intérprete em sala de aula sobre o material pedagógico utilizado e o professor, sem saber Língua de Sinais, percebe, mas não demonstra interesse. Em outro espaço educacional, a diretora da escola ressalta a importância dos alunos surdos participarem de todo processo educacional, sendo que, no pátio de sua escola, os avisos são transmitidos através do som e os Intérpretes, neste momento de intervalo, não passam as infor-

mações aos surdos. Em outro contexto educacional, a professora da sala de recursos incentiva seus alunos a aprenderem Libras e pede, por sua vez, que um aluno ouvinte, que sabe um pouco de Libras e está ajudando ao surdo, não dê a resposta da atividade porque “é para ele responder sozinho”.

Podemos identificar nestas falas registradas pelos Intérpretes de Libras formas de ver e de agir com diferentes olhares sobre a surdez no processo de ensino-aprendizagem, professor x aluno, aluno x aluno, Intérprete x professor, conhecimento x Intérprete de Libras.

Não existe uma relação entre professor e aluno surdo; portanto, as diferenças linguísticas não são preservadas no contexto escolar inclusivo. A dependência quanto à presença do Intérprete de Libras, muitas vezes, em diversos espaços escolares dentro e fora de sala de aula, não cria alternativas acessíveis para que o mesmo processo seja contemplado.

A presença de vários colegas com interesse em Libras torna o ambiente integrador em sala de aula; porém, não existe o mesmo interesse fora deste espaço, o que coloca em discussão situações complexas que envolvem o Intérprete e os surdos no contexto escolar. Tudo isso reflete suas representações em relação à pessoa surda, bem como o papel que o Intérprete deve desempenhar no ambiente educacional inclusivo, como em aulas de educação física e outras situações, que atualmente colocam uma visibilidade e uma subjetividade da função deste profissional.

É notável, em alguns casos, uma contradição na atitude do Intérprete quanto ao seu papel, impedindo ou negando ao surdo o direito de saber em Língua de Sinais. Mas não seria ideal que professores de educação física, conforme o Decreto 5626, fossem bilíngues? Será que, de fato, as escolas inclusivas estão preocupadas com este processo de readaptação ou acomodação por parte das contratações existentes para um conforto sem interação com o aluno surdo? Não cabe ao Intérprete selecionar qual informação julga importante interpretar ao surdo dentro ou fora de sala de aula. Reflexões como estas nos ajudam a considerar e respeitar a postura do profissional bilíngue, bem como sua própria formação ideológica.

Conforme Felipe (2003), as dificuldades podem estar relacionadas ao fato de o Intérprete ainda estar inserido em um processo de formação de identidade e sua organização, enquanto profissional, ainda não estar consolidada. Pesquisas têm mostrado que, devido a muitos equívocos por parte dos Intérpretes, ou por falta de formação acadêmica, ou de técnicas para tal função ou, ainda, por não dominar o assunto, a atuação do Intérprete em sala de aula pode causar prejuízos ao aluno em sua escolarização.

Isso aponta para a necessidade premente de cursos de formação de Intérpretes em nível profissional para atuar, especificamente, na área pedagógica, em sala de aula, em ambientes hospitalares, em que sejam contemplados princípios éticos, pedagógicos, específicos e ideológicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Fernando Haddad, 2010.

FAVORITO, Wilma. *O Difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

FELIPE, T. A. A Função do intérprete na escolarização do surdo. In: Congresso Internacional do INES, 2., Rio de Janeiro. *Surdez e escolaridade: desafios e reflexões*. Anais ... Rio de Janeiro. INES, 2003. p.87-98.

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAGURA, R. *A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações*. Delta. São Paulo, v.19, n.º. spe,p.209-236,2003

QUADROS, R. M. *O tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de Campinas, 2005.

ROSA, A .da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I.R.;KAUCHAKJE,S.;GESUELI,Z.M(Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexis, 2003. P.235-243.

SANTOS, S. A. dos. *Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Um estudo sobre as Identidades*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ROSSI,T.R de Freitas. *Brincar: um caminho bilíngue para a mãe da criança surda*. Unicamp. Pesquisa. EPRE/FCM Brasil, Universidade Estadual de Campinas. 1994.

# Autonomia como Categoria Abstrata: Interpretação e Tradução Libras-Português-Libras

## *Autonomy as Abstract Category: Interpretation and Translation Libras-Portuguese-Libras*

**Flávia Medeiros Álvaro Machado**

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade; Universidade de Caxias do Sul.

Email: ils.flaviamachado.ils@gmail.com

**Heloísa Pedroso de Moraes Feltes**

Doutora em Letras-Linguística Aplicada (PUCRS); Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade; Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Email: helocogn@terra.com.br

**Artigo recebido em 26 de abril de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012**

### RESUMO

A prática do tradutor-intérprete de Libras/TILS envolve várias competências. Estudos sobre os processos de categorização humana, com base no Realismo Corpóreo, têm elucidado fenômenos relativos à influência de modelos cognitivos e culturais. (e.g. LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999 e outros). Neste estudo, de natureza experimental, investigam-se conceitos abstratos, tais como AUTONOMIA e CRÍTICO, nos processos tradutórios da Língua de Sinais, em estudo comparativo entre grupos (TILS/Surdos) do RS e SC. Essa investigação visa examinar hipóteses que levem ao aperfeiçoamento da competência de TILS, nos processos de compreensão e ao elaborarem construções que expressem conceitos abstratos que possuem correspondentes lexicais/gramaticais na LP, mas não, necessariamente, em Libras. Trata-se de um estudo empírico em situação controlada, utilizando recursos de filmagem e manipulação do software ELAN.

**Palavras-Chave:** conceitos abstratos, tradução-interpretação de libras, semântica cognitiva.

### ABSTRACT

*The practice of the translator-interpreter of Libras/TILS involves several competences/skills. Studies about*

*the processes of human categorization, with basis on Corporeal Realism, have elucidated phenomena related to the influence of cognitive and cultural. (e.g. LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999). In this study, of experimental character, abstract concepts are investigated, such as AUTONOMY and CRITICISM, in the translation processes of the signal language, in a comparative study between groups (TILS/Deaf) of RS and SC. This investigation aims to examine hypothesis that lead to the improvement of the Libras TILSs competences, in the comprehension processes and in elaborating constructions that express abstract concepts that hold lexical/grammatical correspondents in LP, but not necessarily, in Libras. This is an empirical study, made under controlled conditions, using filming resources, handling of the ELAN software.*

**Keywords:** abstract concepts, translation-interpretation in libras, cognitive semantics.

### 1. INTRODUÇÃO

A presente proposta visa analisar o processo de interpretação-tradução de conceitos abstratos de Língua Portuguesa para Libras, por parte de TILS<sup>18</sup>, de Libras para Libras e de Libras para Língua Portuguesa (LP) escrita por parte de sujeitos surdos. O objetivo da

<sup>18</sup> TILS – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais

pesquisa é o de analisar as particularidades lexicais e semânticas dos conceitos abstratos da LP nos processos tradutórios da Língua de Sinais (LS). A pesquisa, de caráter empírico, em situação controlada, envolve sujeitos oriundos de duas regiões do Sul – Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com a participação de seis tradutores intérpretes graduando e graduados, que atuam com acadêmicos universitários surdos do Ensino Superior. O processo de pesquisa implica em: identificar os processos cognitivos da LS através da ação mediada do tradutor intérprete; transcrever a LS para a LP, usando o *software* ELAN; verificar, através da análise linguístico-cognitiva, as competências necessárias para a tradução bilíngue do tradutor intérprete da LS e LP; analisar as disposições da prática regional do ato tradutório na mediação do intérprete da LS; identificar aspectos interlinguísticos intervenientes na ação do tradutor intérprete da LS e da Língua Portuguesa e na interpretação apresentada em Libras pelo sujeito surdo; avaliar a competência pragmática nos processos de compreensão e interpretação da intenção comunicativa do locutor, que mantém a lógica de seu discurso, e a competência semântica a partir das marcas linguísticas do discurso do locutor e do interlocutor, ao elaborarem construções que expressem conceitos abstratos que possuem correspondentes lexicais na língua portuguesa, mas não, necessariamente, em Libras.

Esta investigação caracteriza-se como um estudo empírico em ambiente controlado, ao mesmo tempo que se serve do que a literatura teórica e aplicada disponibiliza sobre os aspectos linguísticos e cognitivos (de linguagem em uso) do referido sistema de comunicação.

Para a transcrição e análise do *corpus* obtido do processo utilizará o ELAN – *Eudico Language Annotator* – que é um *software* de transcrição de vídeo e áudio de LS – destacando-se trilhas e glosas com ênfase nas particularidades lexicais dos conceitos abstratos da semântica, no ato da tradução e interpretação Libras.

Com essa análise visa-se responder às seguintes questões: (1) Como se dá a tradução de conceitos abstratos para Libras? (2) Como as escolhas no ato de interpretar e traduzir conceitos abstratos afeta a interpretação do sujeito surdo? Das respostas (1) e (2), que competências e habilidades os TILS devem desenvolver para tornar mais eficaz sua atividade?

## 2. LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Há algumas décadas, não se considerava o fato de as línguas de sinais serem uma língua natural ou uma língua com semelhanças a qualquer outro idioma de

língua oral. Durante muito tempo na linguística acreditou-se que os sinais seriam apenas mímicas, pantomimas e/ou gestos isolados. Segundo Quadros (1997), as Línguas de Sinais são utilizadas pelas comunidades surdas no mundo inteiro e apresentam as mesmas características que as línguas orais. Todavia, as Línguas de Sinais são captadas através de experiências visuais das pessoas surdas e, portanto, nesse aspecto, se tornam distintas das línguas orais.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p.47).

Fernandes, definindo as línguas espaço-visuais, que se diferenciam das línguas orais-auditivas, esclarece que:

As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não grafada é a oralização. De outro lado, são espaço-visuais quando a recepção se dá pelo sentido da visão. Nos dois casos, mesmo diferentes os canais de recepção, cumprem a função de permitir a comunicação e a interação entre membros de um grupo cultural. A língua a ser utilizada – oral-auditiva ou espaço-visual – é adequada para o caso de comunicação entre ouvintes e surdos, respectivamente, pois atingirá os canais de recepção linguística específicos a cada sujeito, em seu contexto cultural. (2003, p.17).

Para o estudo proposto, examinam-se aspectos da LS e sua estrutura. Segundo Quadros (1997, p.119), “as Língua de Sinais [sic] envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos”, mas que, para os surdos, “significam a possibilidade de organizar ideias, estruturar pensamentos e manifestar o significado da vida [...]”. Dessa forma, os sujeitos surdos poderão estabelecer uma forma de comunicação mediante a aquisição da LS. Como as línguas orais, a LS se constitui distintamente conforme suas culturas nacionais, permitindo a construção natural das identidades culturais que as comunidades surdas estabelecem. Os pesquisadores diagnosticaram “que uma Língua de Sinais não é transparentemente inteligível por surdos monolíngues de outra Língua de Sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 32), isto é: cada região tem a sua língua construída culturalmente. Por exemplo, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 32), no Brasil, “o sinal manual para NÃO, apesar de ser considerado icônico”, poderá apresentar um significado completamente diferente para a Libras, como também para a LS americana (ASL). Com isso, os sinais NÃO e ONDE serão diferenciados pela marcação

das expressões de negação e de interrogação. O sinal manual NÃO tem o significado de negação no Brasil, já



Figura 1: Sinal manual do léxico NÃO

para a ASL o sinal manual NÃO representa um significado ONDE, conforme a ilustração a seguir:



Figura 2: Sinal manual do léxico ONDE (ASL)

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 32)

Sabe-se que a LS exerce forte influência sobre a construção da identidade surda. Entre os membros da comunidade existe a consciência de que o sinal deve evocar a ideia ou representar um significado cultural em sua comunidade. A língua traz a marca da identidade de seus falantes e representa elemento fundamental de coesão na construção intersubjetiva de traços identitários. Nesse sentido, a Libras tem um papel fundamental na comunidade surda, como uma comunidade linguística. Segundo Gumperz (1984):

comunidade linguística é todo aglomerado humano caracterizado por uma integração regular e frequente por meio de um conjunto de signos verbais compartilhado por todos os indivíduos desse aglomerado, distinto de outros aglomerados semelhantes por causa de diferenças no uso na linguagem. (GUMPERZ, 1984, p.269).

Assim, há uma gama de variedades linguísticas na Libras. O usuário dessas variedades compreende os significados de cada sinal, de forma a contextualizar o que a comunidade surda manifesta em sua cultura. Já uma língua oficial é uma entre as variedades linguísticas de uma nação. Segundo Heredia (1989), numa comunidade linguística:

seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas de uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, repertórios

verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, uma integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência. (p.179).

Essas normas constituem um sistema de convenções que se representam por "glosas com palavras do português nas transcrições." (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 37-8). No sistema de transcrição da LS, em alguns casos, é utilizada uma notação: quando são "antecedidos de um asterisco, a sentença ou o sinal é agramatical, ou seja, não é possível de ser gerada/o na Língua de Sinais[...]", sendo representados de uma forma simplificada na Libras. As autoras, ressaltam que "o movimento, a mudança da expressão facial e a mudança na direção do olhar" dificultam a precisão da transcrição. Por isso, criaram-se convenções específicas para a Libras associadas ao uso das expressões, configurações de mãos, movimentos e orientações das mãos na tentativa de identificar a glosa de sinal manual que possuíam traços semelhantes. A construção das sentenças possui regras próprias, seguindo representações mentais das percepções visual e espacial, como, por exemplo, em LP: *O menino vai para casa* e em LS: [*Menino casa ir*].

A aquisição de um sistema linguístico supõe a organização/reorganização de todos os processos mentais do sujeito. Como afirmam Quadros (1997) e Góes (2002), a linguagem constitui-se em instrumento fundamental para o conhecimento humano, e com isso o homem pode superar o limite da experiência sensorial, individual, e formular generalizações ou categorias.

Pode-se dizer que, sem a linguagem, o homem não terá formado o pensamento abstrato. A linguagem, na sua forma estruturada de língua, apresenta-se, assim, como fator de formação da consciência, permitindo pelo menos três mudanças essenciais à criatividade consciente do homem: ser capaz de duplicar o mundo perceptível, assegurar o processo de abstração e generalização, e ser veículo fundamental de transição e informação. (BERNARDINO, 2000; BRITO, 1995).

A LS é uma língua de caráter natural para a comunidade surda, sendo a primeira língua (L1). Quadros e Karnopp (2004, p. 30) definem a língua natural, “como um sistema linguístico legítimo e não como um problema surdo ou como uma patologia da linguagem”. As autoras afirmam com isso (apud Stokoe, 1960) que: “[...] a Língua de Sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Stokoe (1960, apud QUADROS, 1997, p. 84) ressalta que:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da Língua Portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Porém, a aquisição da segunda língua (L2) para a comunidade surda se dá através do contato com o usuário ouvinte da LP, sendo a Libras, para o ouvinte, sua L2.

### 3. CONCEITOS ABSTRATOS EM LÍNGUA DE SINAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO, COMPREENSÃO E TRADUÇÃO

As línguas orais e auditivas são complexas em seus aspectos linguísticos e culturais. Para Dascal (2006, p. 106-107), a fala

normalmente é utilizada para transmitir *uma* interpretação pragmática, e o sucesso na comunicação é medido pela capacidade de o destinatário alcançar essa interpretação. Isso, quando ocorre, é o que o termo ‘compreensão’ geralmente abrange. Observem que a compreensão é sempre uma compreensão pragmática. Não se trata apenas de compreender as palavras do falante [...], nem de compreender tais palavras em sua específica referência ao contexto da elocução [...], e sim de alcançar a intenção do falante ao proferir tais palavras naquele contexto.

A interpretação consiste em encontrar “pistas” de significados implícitos, em atentar para a polissemia

dos itens lexicais que expressam conceitos abstratos e em determinar, em cada enunciado, o que expressam em função do contexto linguístico-situacional. Além disso, há uma capacidade individual de estruturar conhecimentos, uma habilidade própria de organizar as experiências cognitivas. Bernardino (2000, p. 66) ressalta que “a linguística cognitiva tem-se dedicado ultimamente [...] [a] produção linguística com relação aos aspectos processuais ou representações mentais da mente.”

Quando o tradutor intérprete de Libras e LP se depara com a tarefa de sinalizar conceitos abstratos pode surgir uma variedade de problemas, tais como: (a) para certos conceitos lexicalizados em LP não há sinais equivalentes em Libras; e (b) há a dependência estrita a contextos específicos em que o TILS atua como, por exemplo: jurídicos, clínicos, pedagógicos e entre outros. Assim, numa tradução, encontram-se conceitos abstratos que recebem diferentes interpretações, como é o caso de REFLETIR, cujo significado depende dos contextos de uso. Em Libras, para o verbo “refletir” há um sinal isolado, conforme a figura 3:



Figura 3: Sinal de REFLETIR<sup>19</sup>

Esse sinal, realizado nessa glosa, faz parte de um léxico específico, sujeito a variedades regionais. Veja-se o enunciado (a): “[...] a crise econômica refletiu em alguns nichos do mercado[...]”<sup>20</sup>. Esse enunciado, no ato de tradução para Libras, é primeiramente compreendido; depois, interpretado e só, então, é realizada a escolha de sinalização, que terá a seguinte sintaxe: (a-Libras) “*problema sério economia prejudicar dentro trabalho + pessoas*”<sup>21</sup>. Na sinalização o item lexical “prejudicar”, é configurado desta forma:

<sup>19</sup> Figura extraída do Dicionário de Língua Brasileira de Sinais virtual do site Acessibilidade Brasil. Acesso disponível: <http://www.acesso-brasil.org.br/libras/>

<sup>20</sup> Enunciado extraído de palestra proferida na semana acadêmica de Administração na UCS a qual foi interpretada.

<sup>21</sup> Tradução do português para Libras, pela autora.



Figura 4: Sinal para PREJUDICAR<sup>22</sup>

As particularidades do conceito abstrato REFLETIR e sua expressão lexical em Língua portuguesa ficam evidentes em (a), provocando uma tradução guiada por uma estratégia semântico-pragmática. Isso se deve ao fato de o léxico da LS ter propriedades diferenciadas do léxico das línguas orais e vice-versa. Segundo a hipótese (versão fraca) de Sapir-Whorf, aceita pelos estudiosos de Linguística Cognitiva, a língua influencia a maneira de pensar de uma cultura. (SAPIR, 1958). Portanto, não se pode negar que o modo de pensar do usuário de LP diferencia-se daquele do usuário de Libras, e esses universos cognitivos permanecem em diálogo constante no ato tradutório.

O uso da datilologia – “soletração manual [...] direta do português, é uma forma de representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que têm correspondência com a sequência de letras escritas do português.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88) – é um recurso de mediação entre esses universos linguístico-cognitivos. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 88), “o léxico não-nativo contém palavras em português que são soletradas manualmente, e essas formas podem ser consideradas na periferia do léxico da Língua de Sinais Brasileira”. Os TILS soletram palavras do português em uma variedade de contextos, pois, quando surgem termos de ordem técnica e não há um sinal equivalente, tomam emprestado o código linguístico da LP. Entretanto, conforme Bernardino (2000, p. 66), “o problema está em explicar como esses conhecimentos [conceitos] se integram para formar a cognição como um todo.” Por isso, os TILS necessitam compreender o conceito para que a tradução se consolide. Porém, em muitos casos de tradução não há recursos diretos. Assim, a autora enfatiza:

[...] as pessoas não podem entender palavras que ouvem somente selecionando significados a partir de uma lista do léxico [...]. Elas devem criar signifi-

cados a partir de informações que acreditam serem comuns entre elas e o falante. A compreensão da palavra, então, pode ser vista como uma mistura de seleção e criação de significados. Em um processo centrado no contexto, os ouvintes usam a situação e o contexto da sentença para a compreensão do que o falante quer dizer. Quanto mais informações o contexto provê, maior é a confiança conseguida na construção do significado. (CLARK, 1992, apud BERNARDINO, 2000, p. 66-67).

Compreender o conceito abstrato em uma tradução é fundamental para que os TILS realizem uma tradução contextualmente adequada, evitando traduções equivocadas e problemas de comunicação delas decorrentes. No caso específico desta pesquisa, enfatizam-se as competências de compreender, interpretar e traduzir itens lexicais da Língua Portuguesa, em geral altamente polissêmicos, que expressam conceitos abstratos relativamente complexos, mesmo para os usuários de LP como L1.

#### 4. O PROFISSIONAL TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Na medida em que a Libras passou a ser reconhecida como língua de fato, os surdos passaram a ter garantia de acesso social, por meio desse profissional. Instituições de ensino e empresas começaram a garantir acesso ao profissional intérprete de LS. Quadros afirma: “O processo histórico deste profissional se deu a partir de atividades espontâneas que foram sendo valorizadas enquanto atividades de trabalho no decorrer do tempo em que os surdos foram construindo seu espaço de cidadania.” (2002, p.13).

As competências e habilidades que envolvem a tradução, assim como a aplicação de modelos teóricos ligados à formação dos tradutores intérpretes da LS. Essa competência se vincula a um “processo tradutório”, pois, segundo Robinson (2002, p. 133):

a tradução é um ciclo constante de aprendizado que passa pelos estágios do instinto (disposição indistinta), experiência (trabalho no mundo real) e hábito (“prontidão para a ação”) e, dentro da experiência, pelos estágios de abdução (conjecturas), indução (criação de modelos) e dedução (regras, leis teorias).

O tradutor-intérprete faz a mediação entre ouvintes e surdos, em diferentes interações com um ou mais interlocutores, tais como: consultas médicas, audiências jurídicas, trâmites ou outros eventos que necessitam de uma mediação comunicativa, constantemente enfrentando e resolvendo problemas novos de maneira analítica consciente. (ROBINSON, 2002, p. 133).

<sup>22</sup> Figura extraída do Dicionário de Língua Brasileira de Sinais virtual do site Acessibilidade Brasil. Acesso disponível: <http://www.acesso-brasil.org.br/libras/>

Mesmo com o crescente investimento na formação de intérpretes de LS, persiste uma grande confusão sobre o seu real papel. Muitas pessoas ainda consideram a interpretação de LS como um serviço caritativo ou uma habilidade simples, comparável à mímica. Outros tantos se autodenominam intérpretes sem nunca terem passado por qualquer formação, que os capacite e os habilite para a atividade tradutória de mediação. Acredita-se que é imprescindível para o intérprete ter competências tradutórias bilíngues, mas verifica-se que nem toda pessoa considerada bilíngue possui competência tradutória, como bem alerta Albir:

Embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo o bilíngue possui competência tradutória é um reconhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores. (2005, p.19).

Além disso, o intérprete da LS precisa ser fluente em determinado sistema linguístico, já que precisa traduzir em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para língua oral (ou vice-versa), ou então, para outra língua sinalizada (JAKOBSON, 1969). Assim, segundo Pereira e Russo (2008, p. 12), o intérprete de Libras:

precisa ter seu espaço próprio, que suas funções não sejam mescladas e confundidas com as dos professores, monitores, auxiliares ou qualquer outra função. Nossa tarefa é de sermos mediadores linguísticos e culturais em diversas instâncias, atuando como intérpretes de conferências em palestras, seminários, congressos e congêneres; intérpretes acompanhantes em entrevistas, trâmites burocráticos, consultas médicas e jurídicas, tradutores quando os surdos sinalizam e temos que colocar na língua escrita e também como intérpretes educacionais nas instituições de ensino.

Com as pesquisas crescendo na área, podemos problematizar o que temos encontrado nos depoimentos publicados em obras de referências na área da surdez, que deixam transparecer uma desconfiança sobre a capacidade dos intérpretes de Libras e LS. Identificamos que uma das limitações é a falta de avaliação do trabalho dos intérpretes de LS. Para Sá (1999), persiste a necessidade de mais pesquisas sobre a "fidedignidade" nas atuações dos intérpretes, pois é considerado fundamental que os intérpretes da LS, sejam capacitados para o uso de habilidades e competências LS.

Em suma, a competência tradutória abrange um amplo "conhecimento especializado", gerado por uma soma de competências e habilidades, "que identifica o

tradutor e o distingue de outros falantes bilíngues não tradutores." (ALBIR, 2005. p. 15).

## 5. CONCEITOS ABSTRATOS: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA (LC)

Conceitos projetam a realidade de acordo com nossas experiências. Uma categoria conceptual agrupa um conjunto de entidades e as representa. Segundo Delbecque (2008):

o mundo não é uma realidade objectiva *em e por si* mesma. Ela aparece-nos sempre de uma forma ou de outra por meio de nossa actividade que consiste em categorizar com base em nossa percepção, nos nossos conhecimentos, no nosso estado de espírito; em suma, a partir de nossa condição humana. Isto não quer dizer que a realidade assim criada seja subjectiva, uma vez que conseguimos chegar a acordo sobre as nossas experiências intersubjectivas. Com efeito, viver em sociedade significa partilhar experiências comuns. (p. 35).

Essa visão é chamada de "experencialista" (cf. LAKOFF, 1987; FELTES, 2007). Conceitos como FRUTA, MESA, LIVRO envolvem processos de categorização que são resultado da interação de nossa percepção, conhecimentos socioculturais e situacionais (de uso). Embora pareçam menos problemáticos, eles implicam, em sua construção e uso, em uma série de operações cognitivas e acordos com a comunidade de fala. Outros conceitos como VIOLÊNCIA, LIBERDADE, AMOR, VIDA, JUSTIÇA (cf. FELTES, 2007) são mais complexos em sua construção e aplicações a contextos de fala, pois são afetados pela natureza das instituições sociais, jurídicas, religiosas, entre outras, as quais variam sobremaneira de cultura para cultura e de subcultura para subcultura em uma mesma comunidade. São considerados abstratos à medida que implicam mais operações de abstração, em que crenças e valores introduzem não apenas maior variação, mas também mais negociações de sentido em eventos de fala.

Seguindo a proposta da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados - TMC (LAKOFF, 1987), conceitos e categorias têm sua estrutura motivada por modelos cognitivos e culturais. Estes são construções que organizam o pensamento através das relações humanas e culturais, porque temos o corpo que temos e interagimos no mundo de modo a compartilhar certas experiências. Como construtos, são idealizados porque não "representam" o mundo de forma objetiva, são relativamente estáveis, mas sujeitos à variação em função da dinâmica das relações socioculturais historicamente determinadas. Ou seja, "[o]s modelos, portanto, são o resultado da atividade humana, cognitivo-experencialmente determinada, são resultado da capacidade de categorização

humana" (FELTES, 2007, p. 89). A autora, fundamentando sua posição a partir de Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999), salienta que:

[...] cada indivíduo pertence, simultaneamente, a diferentes grupos, em diferentes níveis simultâneos de "localidade" (mais alta ou mais baixa numa hierarquia; mais imediatos ou menos imediatos). Ao mesmo tempo, não existe um repositório separado de conhecimentos linguístico ou cultural fora de qualquer comunidade e linguística. Entretanto, os esquemas individuais, a serem construídos, agregam detalhes individuais relativamente ao que é percebido como normas ou formas culturais relevantes, principalmente porque o indivíduo é, em certo nível, consciente ou "conscientizável" de seus próprios desejos, percepções e sentimentos, existindo à parte de e em contradistinção a essas comunidades que imputam as normas e formas de linguagem e cultura. (2007, p. 90).

As categorias conceptuais, por sua vez, ao inscreverem-se na língua tornam-se categorias linguísticas, de modo que, conforme Delbecq (2008):

a comunidade "tradu-las" em signos linguísticos. Uma visão mais abrangente da língua como sistema de signos ultrapassa o tipo de ligação entre a forma e o significado de um signo linguístico. Este é então ligado ao "conceptualizador" humano e ao mundo que é o seu, isto é tal como ele o vive. O conceptualizador, as categorias conceptuais e os signos linguísticos estão ligados entre si. (p. 35).

Essa interligação é mais complexa quando se examinam conceitos abstratos. Mais ainda quando se colocam em contato sistemas linguísticos, por processos tradutórios. Isso porque se as categorias linguísticas de um sistema e outro estão afetadas aos processos de conceptualização/categorização cognitiva e socioculturalmente orientados e, ainda, pela hipótese Sapir-Whorf, sistemas linguísticos influenciam a forma como o "mundo" é organizado, há que se colocar em relevo as negociações que têm lugar quando sujeitos que têm Libras como L1 são introduzidos num universo de significações que parte da LP, reorganizando-as de acordo com as categorias conceptuais e linguísticas dessa L1.

Segundo a semântica experiencialista, que é o fundamento da TMCI: "[o] significado não é uma coisa; ele envolve o que é significativo para nós. Nada é significativo em si mesmo. A significatividade deriva da experiência da atuação como um ser de um certo tipo em um ambiente de um certo tipo." (LAKOFF, 1987, apud FELTES, 2007, p. 126). Nos estudos sobre a significação, destaca-se o fenômeno da polissemia: um item lexical pode ter vários significados. Conforme Lakoff (1988, apud FELTES, 2007, p. 182-183):

Os sentidos se multiplicam porque a mente constrói na experiência, numa experiência com os outros, uma experiência reconstruída pela memória dessas experiências ou pelo sentido das interações que geraram esses sentidos, que os transformaram e que, de um modo ou de outro, em diferentes graus de consistência, orientaram nossa vida interior e nossos modos de convivência.

Silva (2006) esclarece que "[a] polissemia é o fenômeno típico, a estruturação principal da dimensão *semasiológica* das palavras, isto é, a dimensão que parte da componente formal da palavra ou, em termos de Saussure, do *significante* para os sentidos e referentes que podem estar associados a essa forma e, logo, a essa palavra ou item lexical." Porém, o autor argumenta que:

[n]a dimensão inversa, a *onomasiológica*, que parte do conceito, *significado* ou referente para as diferentes formas e, logo, para as diferentes palavras ou itens lexicais que o podem designar ou nomear, funcionam outros tipos de estruturação, como o campo lexical, a hierarquia lexical, relações de sinonímia, antonímia, hiponímia. A polissemia é assim o fenômeno *semasiológico* primordial, sendo a sinonímia o inverso *onomasiológico* mais directo e o campo lexical, a taxionómia e o enquadramento ("frame", Fillmore 1977, 1985) as estruturas *onomasiológicas* mais relevantes. (p.26).

Para Taylor (2002, p. 471), "[u]ma língua sem polissemia seria útil apenas num mundo sem variação ou inovação, em que os falantes não tivessem de responder a novas experiências nem encontrar símbolos para novas conceptualizações.

Assim, o autor enfatiza a LC como uma das linhas a se debruçar sobre os estudos da *polissemia*, com o propósito de encontrar, nos níveis mais gerais ou de abstração, os sentidos de ocorrências polissemicas que se representam na mente do sujeito, no uso de expressões linguísticas. Conforme Silva (2006),

A polissemia é foco de atenção também nos muitos estudos de semanticistas cognitivistas sobre metáforas e metonímias conceptuais, integração conceptual ("blending"), protótipos, enquadramentos ("frames") semânticos, redes ("networks") semânticas. As razões deste interesse pela polissemia são contrárias às que, como vimos na secção anterior, levaram estruturalistas e generativistas a menosprezar a polissemia. E, por outro lado, confundem-se com alguns dos próprios princípios fundamentais da Linguística Cognitiva. (p. 55)

Silva resume a abordagem da LC/Semântica Cognitiva para a polissemia como relacionada à categorização *prototípica*, estabelecendo diferentes graus de representações mentais entre as conceptualizações *intuitiva*

e *analítica*. Constrói-se uma *rede* de sentidos que se interligam por diferentes tipos de relações. Com as palavras do autor:

O modelo da *rede esquemática* combina esquemas e protótipos, isto é, categorização por esquemas e categorização por protótipos. O esquema *abstrai* o que há de comum às suas instanciações. E uma instanciação *herda* as especificações do esquema, mas elabora-o com mais detalhes. Diferentes instanciações elaboram o esquema de modos contrastivos. O esquema é *imane* às suas instanciações: a actividade de processamento que constitui aquele é inerente à actividade de processamento destas. O protótipo é a imagem mental das propriedades mais representativas. As extensões a partir do protótipo fazem-se por relações de similaridade metafórica ou contiguidade metonímica. Os nós são discretos no sentido de que cada um representa uma rotina cognitiva ancorada no léxico mental dos falantes. Embora os vários nós se sobreponham, cada um possui a sua própria identidade e o seu próprio potencial de activação independente. No entanto, há diferenças de saliência entre esses nós, havendo os mais ancorados e os mais periféricos ou os que exigem mais esforço de processamento. Tipicamente, a estrutura de uma categoria e, mais ainda, de uma categoria polissémica é uma rede altamente complexa, com vários níveis de esquematicidade e várias cadeias de extensão. (SILVA, 2006. p.85).

## 6. MÉTODO E PROCEDIMENTOS

A pesquisa caracteriza-se como estudo empírico por meio de um experimento em situação controlada, com projeto aprovado por Comitê de Ética. Como não se trata de testar métodos de tradução, mas de verificar quais são os recursos explorados na tradução, por tradutores-intérpretes proficientes, de textos originalmente elaborados em LP para o sistema da Libras numa situação de comunicação com surdos, não se lança mão de grupo de controle e grupo experimental, nem de etapas pré e pós-teste. As etapas do procedimento empírico são as seguintes:

**(1) Elaboração de textos pragmaticamente contextualizados:** envolveu a construção de um conjunto de textos contextualizados com condições mínimas, necessárias e suficientes, para que fossem compreendidos pelo tradutor-intérprete, interpretados e, então, traduzidos para Libras. Em sua constituição semântico-lexical há conceitos abstratos (em rede polissémica) que possuem, em LP, um lexema estabelecido. O sentido do lexema varia em cada contexto linguístico imediato. Os conceitos de AUTONOMIA ('autonomia') foram os candidatos para o experimento. Nesse artigo, apresenta-se somente a análise parcial para o microtexto com o conceito abstrato AUTONOMIA:

### Microtexto dos conceitos abstratos de AUTONOMIA

As instituições que atuam no setor particular exercem com AUTONOMIA<sub>1</sub> a execução de diretrizes e normas que se relacionam com as demandas externas. Em contrapartida, o poder público atua nas deliberações de normas legislativas, jurídicas e executivas, que regulamentam e protegem os interesses fundamentais da sociedade. Assim, o cidadão no direito mais amplo e genérico de AUTONOMIA<sub>2</sub> designa com perspectiva o planejamento familiar e social. Para cada contexto escolar a necessidade de defender uma pedagogia de AUTONOMIA<sub>3</sub> está implicada nas ações éticas e políticas. Tal pedagogia é consolidada pelo professor que exerce com AUTONOMIA<sub>4</sub> as inúmeras estratégias que se relacionam entre a teoria e prática. Na oportunidade educacional os alunos atuaram com AUTONOMIA<sub>5</sub> nos diferentes espaços sociais.

Quadro 1 – Conceitos abstratos de AUTONOMIA (microtexto)  
Fonte: Machado (2012, p. 136)

- (2) Seleção dos sujeitos participantes do experimento:** participaram do experimento dois grupos de tradutores-intérpretes de Libras, proficientes, graduandos ou graduados em nível acadêmico superior, habilitados conforme a legislação 5.6.26 de 20 de dezembro de 2005, sendo, cada grupo, provenientes de regiões diferentes: RS/Caxias do Sul e SC/Florianópolis. Os sujeitos surdos, em número de seis, têm como L1, Libras e, como L2, LP (modalidade escrita) e são provenientes, como os TILS, das regiões referidas.
- (3) Condução do procedimento de tradução:** os procedimentos foram executados em seis etapas durante o experimento.
  - (3.1) Primeira versão:** os TILS e os surdos não tiveram o conhecimento prévio do microtexto: **(1ª)** Em uma 1ª versão, os TILS realizaram a interpretação dos textos elaborados em sintaxe da LP para a sintaxe da Libras;<sup>23</sup> **(2ª)** O sujeito surdo, ao final de cada interpretação, expressou em Libras o que compreendeu da interpretação do ILS; **(3ª)** O sujeito surdo, em seguida, expressou em modalidade escrita da LP o que compreendeu da interpretação.
  - (3.2) Segunda versão:** os TILS tiveram acesso da modalidade escrita do microtexto: **(4ª)** Em uma 2ª versão, os TILS realizaram novamente a interpretação dos textos elaborados em sintaxe da LP para a sintaxe de Libras; **(5ª)** O sujeito surdo, ao final de cada interpretação, expressou em Libras o que compreendeu da interpretação do ILS; **(6ª)** O sujeito surdo, em seguida, expressou em modalidade escrita da LP o que compreendeu da interpretação.
- (4) Registro do processo descrito em (3.1 e 3.2):** o experimento foi filmado utilizando-se três câmeras digitais, sendo: uma com ângulo direcionado para o surdo; outra, com ângulo direcionado para o TILS, e a terceira capturando a imagem dos interlocutores simultaneamente, conforme a simulação ilustrada pela figura 5.

<sup>23</sup> A tradução fará uso apenas dos recursos linguísticos que a gramática da Libras oferece, sem uso de técnicas empregadas na tradução oral.

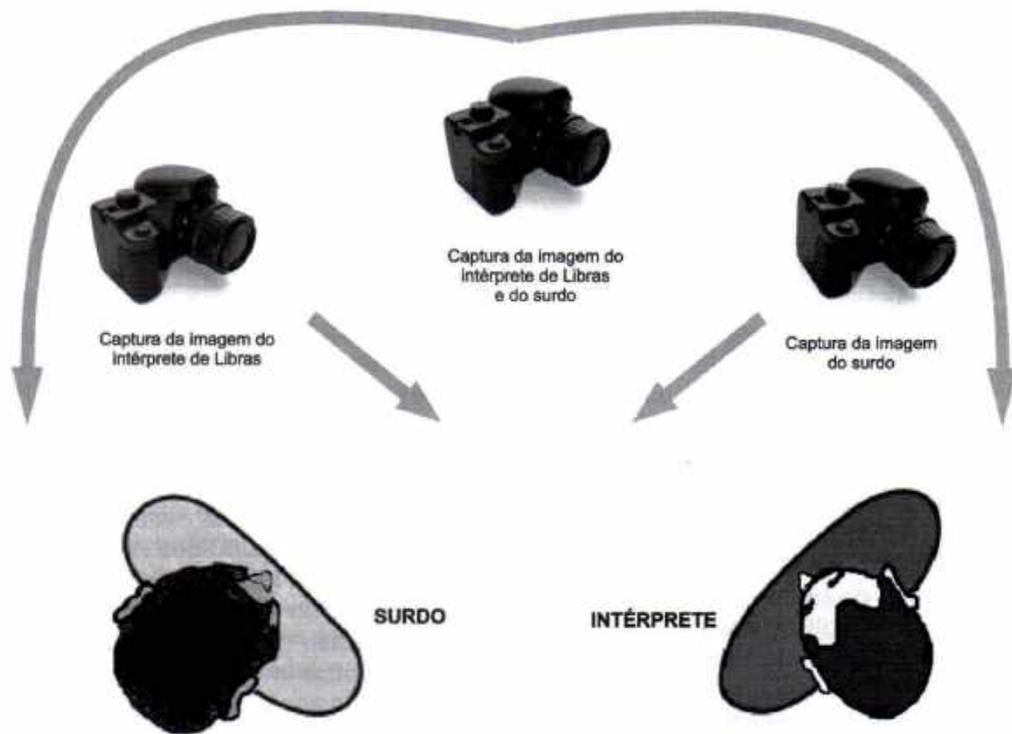


Figura 5: Ilustração do procedimento da captura das imagens

Fonte: Machado (2012, p. 86)

(5) **Transcrições de LP e Libras:** dentre os *softwares* disponíveis, escolhemos para esta pesquisa o ELAN que permite "inserir vocabulário con-

trolado, tipos linguísticos e trilhas de transcrição." A figura 6 ilustra o sistema de anotações do ELAN:

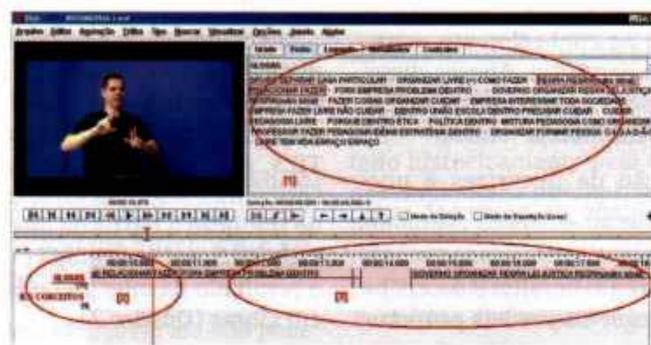


Figura 6: Ilustração do sistema de transcrições do software ELAN

Fonte: Machado (2012, p. 138)

Na coleta de dados realizada para os conceitos abstratos de AUTONOMIA, por meio de anotações nas trilhas de transcrição do *software* ELAN e no vasto repertório lexicográfico obtidos de dicionários, verifica-se, na Figura 6, representadas pelo número [1], as "glossas" escolhidas no ato da interpretação do TILS. A Figura 6

apresenta os registros do TILS durante as transcrições nas trilhas do ELAN, destacando-se as ocorrências lexicográficas dos conceitos abstratos de AUTONOMIA.

Essas anotações permitem que sejam geradas trilhas de acordo com as próprias anotações e os tempos dos vídeos. Assim, "todas as trilhas são indicadas na

linha do tempo e no visor interlinear, mas três destas trilhas podem ser indicadas adicionalmente no visor do subtítulo." (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 25). As autoras identificam uma trilha como um "conjunto das anotações que compartilham das mesmas características, por exemplo, uma trilha que contém a transcrição das glosas de um sinalizante, uma outra trilha que contém a tradução dessas glosas e assim por diante." Conforme as autoras, o ELAN trabalha com dois tipos de trilhas: "trilhas independentes que contêm as anotações que são ligadas diretamente a um intervalo do tempo; e [...] trilhas dependentes, que contêm as anotações que são ligadas às anotações de uma outra trilha (isto é, às anotações de sua "trilha-mãe")." (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 26).

A partir da transcrição, realizaram-se as etapas seguintes: (1ª) **Transcrição da libras:**<sup>24</sup> consta em registros selecionados em cada trilha - (1) interpretação das glosas; (2) as ocorrências de expressões não-manuais e; (3) os conceitos abstratos utilizados nos microtextos. (2ª) **Análise dos dados coletados:** a partir dos registros, é realizada a análise do processo de interpretação dos TILS e de compreensão pelos sujeitos surdos.

## 7. SÍNTESES DOS RESULTADOS OBTIDOS

A LC defende que não é possível dissociar o conhecimento lexical do conhecimento de mundo. A LC afirma que o conhecimento linguístico está intrinsecamente associado aos aspectos semântico-pragmático de qualquer língua natural, seja esta de modalidade oral ou gestual. Identificou-se que, para cada conceito abstrato de AUTONOMIA, há vários significados, ou seja, o significado depende do contexto do enunciado. As palavras são interpretadas em relação ao conhecimento estruturado ou pelo domínio da experiência. Apesar disso, buscou-se em dicionário acepções para o item lexical, como ponto de partida. Para "autonomia" temos:

- **AUTONOMIA<sub>1</sub>** - ("execução de diretrizes e normas") = (s.f.) **Livre:** faculdade de governar suas próprias leis;
- **AUTONOMIA<sub>2</sub>** - ("planejamento familiar e social") = (s.f.) **Livre:** faculdade de reger-se por leis próprias; de se governar por si mesmo;
- **AUTONOMIA<sub>3</sub>** - ("pedagogia [...] implicada nas ações") = (s.f.) **Liberdade:** ensinar a pensar certo;

<sup>24</sup> As transcrições realizadas nas trilhas do ELAN seguiram estes passos: [1] sincronizar os vídeos capturados nas câmeras digitais em arquivos com a extensão MPEG1 para a extensão eaf. (compatível para a versão 2.6.3 do sistema de transcrição do ELAN); [2] usar uma velocidade muito baixa para transcrever as interpretações, registrando as glosas constituídas para vídeo: os movimentos, expressões faciais e não manuais, os processos dêiticos e anafóricos e principalmente as escolhas de itens lexicais para cada interpretação específica dos conceitos abstratos de AUTONOMIA.

- **AUTONOMIA<sub>4</sub>** - ("professor que exerce [...] estratégias") = (s.f.) **Liberdade:** conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo;
- **AUTONOMIA<sub>5</sub>** - ("alunos [...] nos diferentes espaços sociais") = (s.f.) **Independência:** faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação.

Atende-se para o fato de que, apesar de AUTONOMIA<sub>1</sub> e AUTONOMIA<sub>2</sub> remeterem à ideia de LIVRE, esta se aplica diferentemente a "legislação" e a "planejamento", o que sugere habilidades e competências diferentes. Da mesma forma, AUTONOMIA<sub>3</sub> e AUTONOMIA<sub>4</sub> remetem à ideia de LIBERDADE, mas também se aplicam diferentemente à "pedagogia" e ao "professor", o que também sugere habilidades e competências diferentes. De acordo com os significados encontrados para cada item polissêmico dos conceitos abstratos de AUTONOMIA (do microtexto - Quadro 1), observa-se que não há um significado fixo de sentido em cada lexema. É possível encontrar muitas ocorrências polissêmicas de uso, permitindo aos tradutores-intérpretes de Libras e portugueses realizarem escolhas de acordo com seu conhecimento linguístico e de mundo. Para compreender o processo, apresentam-se, as anotações das trilhas de glosas dos sinais manuais, construídos para a transcrição de lexemas da LP (escrita).

Os lexemas transcritos são produções dos TILS e Surdos durante a produção interpretativa para Libras, todas realizadas com base no enunciado do microtexto. Tendo esse registro, essas transcrições servem como base para identificar as ocorrências lexemáticas/gramaticais no ato tradutório dos sujeitos envolvidos.

Evidenciam-se as diferentes das construções lexemáticas em uma mesma estrutura sintática, associando a vários sentidos relacionados. Essas escolhas de tradução a partir da interpretação do microtexto de cada TILS, registra-se em cada momento de interpretação (primeira e segunda versões). Registram-se as escolhas de tradução a partir da interpretação do microtexto de cada TILS, em cada etapa (1ª e 2ª versões), assim como o resultado da interpretação do sujeito surdo, expressa em Libras (Quadro 2).

Depois de feitas as análises dos conceitos abstratos para AUTONOMIA, apresenta-se o Quadro 2, que sintetiza os dados na segunda versão interpretada e traduzida por TILSs Surdos em Libras, para a tradução do Português na modalidade escrita.

Ao comparar-se a primeira e a segunda versões, nota-se a existência de lexemas manuais e escritos variáveis para expressar os diferentes conceitos abstratos para AUTONOMIA. Também se observa que, na oportu-

**Comparação analítica entre TILS/Surdo-LS/Surdo-LP (escrito)**

Conceitos Abstratos	AUTONOMIA <sub>1</sub>		AUTONOMIA <sub>2</sub>		AUTONOMIA <sub>3</sub>		AUTONOMIA <sub>4</sub>		AUTONOMIA <sub>5</sub>	
	"livre escolher"		"livre sozinho"		"pensar certo"		"livre pessoa/ indivíduo conseguir"		"direção"	
Sujeitos/versões	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV	1ªV	2ªV
TILSs	'livre'	'livre+ escolher'	'sozinho+ livre+ pensar'	'livre'	'<a-u-t-o-n-o-m-i-a>'	'<a-u-t-o-n-o-m-i-a>'	'sozinho+ livre' e 'livre+ escolher'	'livre+ escolher'	'direção' e 'conseguir+escolher +certo+diferente'	'livre' e 'diferentes+ direcionamentos'
Surdos-LS	'livre'	'escolher+ regra+ livre'	'livre'	-----	'livre'	'lei+livre'	-----	'poder+ aluno+ fazer livre'	'caminho diferente'	-----
Surdos-LP (escrito)	-----	-----	-----	-----	-----	'autonomia', 'livre' e 'liberdade'	-----	'liberdade'	-----	-----

Quadro 2 – Primeira e segunda versões da interpretação e tradução de Libras/Português dos conceitos abstratos de AUTONOMIA  
 Fonte: Machado (2012, p. 172)

nidade de permitir aos TILS realizarem a leitura do microtexto na modalidade escrita da LP, ou seja, realizarem a leitura do microtexto na sua L1, os TILS em geral fazem outras escolhas lexicais.

O significado das palavras está subordinado aos *frames* mentais, e desta maneira, a interpretação de um conceito abstrato item lexical, requer o acesso a estruturas de conhecimentos que se relacionam com elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando como bases físicas e culturais dos processos cognitivos. É possível comparar os resultados da primeira versão, com o da segunda versão. Apresentam-se, a seguir, as análises das construções lexicais registradas em análise comparativa das versões. Numa análise ainda parcial, verifica-se que conceitos abstratos são, de fato, problemáticos tanto para os TILS como para os sujeitos surdos, dada a variedade de escolhas de sinalização, que procuram encontrar sinônimos aproximados ou paráfrases para que o significado de 'crítico' em LP seja passível de entendimento por parte do sujeito surdo. Essas escolhas ora se ajustam, em algum grau, ao significado contextual, ora se distanciam, em cada versão. Porém, para o sujeito surdo, a expressão da compreensão ainda se revela altamente complexa devido a fatores ainda a serem investigados.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que é objeto deste artigo certamente contribui para aspectos fundamentais da competência tradutória, especificamente nas particularidades da tradução-interpretação de conceitos abstratos, cuja expressão em Língua Portuguesa e Libras é tão variada quanto complexa, dadas as diferenças linguísticas nos níveis lexicais e sintáticos entre os dois sistemas.

O foco, portanto, é prover estudos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competência pragmática de tradutores-intérpretes de Libras, nos processos de compreensão e interpretação que há intenção comunicativa do locutor, em que se manteve a lógica do enunciado a partir de marcas linguísticas do discurso, ao elaborarem construções lexicais e gramaticais que expressam os conceitos abstratos que possuem categorias de equivalências formais e funcionais entre expressões das duas línguas de modalidade gestual e auditiva.

A função do TILS vai muito além da mera ação de gesticular ou apontar o concreto. Percebe-se que o TILS assume a figura de mediador situacional. A questão da interpretação pode ser problemática num texto singular, pois torna possível a utilização de um conjunto de signos e construções gramaticais suscetível de ser utilizado pelo TILS em sua autoria de traduzir e/ou inter-

pretar. Assim, é a partir de uma tensão experimental que esta prática opera, num sentido que visa tanto a manifestação e a construção de um lexema manual de gerar um significado cultural de compreensão pela procura do sentido do enunciado, que está "contido" nas expressões mediadas simbolicamente. Dessa maneira, encontra-se no ato interpretativo o movimento de sentidos, que está implícito na construção de significados semântico-pragmáticos.

Este estudo certamente contribuirá para aspectos fundamentais da competência tradutória, especificamente nas particularidades da tradução-interpretação de conceitos abstratos, cuja expressão em Língua Portuguesa e Libras é tão variada quanto complexa, dadas as diferenças linguísticas nos níveis lexicais e sintáticos entre os dois sistemas.

A avaliação dos resultados obtidos neste estudo tem em consideração o fato de que ambientes experimentais, mesmo que simulem situações o mais realísticas possíveis, são artificiais, pois seguem um protocolo de procedimentos controlados, diferentemente

de situações espontâneas. Apesar de os sujeitos terem sido preparados para a condução do experimento, o design do ambiente, com três filmadoras sincronizadas, posição pré-fixada, que impede movimentos espontâneos típicos das interações de comunicação natural face a face e o próprio improvisado com a condução dos procedimentos protocolados, influenciaram no comportamento dos participantes, promovendo embaraços, "bloqueios" na sua capacidade de expressão e na manifestação de sua competência interpretativa e tradutória. Desse modo, como ocorre em qualquer experimento, os resultados devem ser relativizados às conduções de produção de dados. Entretanto, os resultados obtidos sinalizam que, de fato, conceitos abstratos que não possuem equivalentes formais (lexemas ou construções lexemático-gramaticais) em Libras, são problemáticos no processo de interpretação e tradução por TILS e Surdos. Portanto, serão necessários mais pesquisas para se obterem mais evidências empíricas sobre as quais se possam levantar novas hipóteses que orientem estudos no campo da LC.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAIR, A. H. Aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGNO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Orgs.) *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 17-59

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 8 abril de 2010.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua sinais*. Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguísticas e Filologia. 1995.

DASCAL, M. *Interpretando e compreensão*. Editora Unisinos. São Leopoldo. 2006.

DELBECQUE, N. *Linguística cognitiva: compreender como funciona a linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

FELTES, H. P. de M. *Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

GOÉS, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2002.

GUMPERZ, J. J. Communicative Competence Revisited. In: SCHIFFRIN, D. (Ed.), *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. G.U.R.T. (Georgetown University Round Table), Washington, Georgetown University Press, 1984.

HEREDIA, C. de. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). *Multilinguismo*. Trad. Celene M. Cruz et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. p. 177-260.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

- MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. *Interpretação e Tradução de libras/Português dos Conceitos Abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA*. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.) *Bilinguismo e surdez: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cênone Editorial, 2007. p.73-96.
- PEREIRA, M. C.; RUSSO, Â. *Tradução e interpretação de Língua de Sinais: técnicas e dinâmicas para cursos*. Taboão da Serra: Cultura Surda, 2008.
- QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de surdos. Brasília: MEC, 2002.
- QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L. *Língua Brasileira de Sinais IV*. Curso de graduação de Letras Libras. CCE/UFSC - 2009.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROBINSON, D. *Construindo o tradutor*. Bauru: EDUSC, 2002.
- SÁ, N. R. L. de. *Educação de Surdos: a caminho do Bilinguismo*. Niterói: EDUFF, 1999.
- SAPIR, E. *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. David Mandelbaum (Ed.) Berkeley: University of California Press, 1958.
- SILVA, Augusto Soares da. *O mundo do sentidos em Português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra, Almedina, 2006.
- TAYLOR, John R. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 2002.

## A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio

*The performance of the language interpreter education signs brazilian in high school*

**Laura Jane Messias Belém**

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP-SP) em 2010. Pós-Graduada em Especialização em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Email: laurajanemb@yahoo.com.br

Artigo recebido em 10 de maio de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

### RESUMO

O ensino médio tem sido um espaço educacional pouco estudado, e a ação do intérprete de Libras neste contexto ainda menos discutida. O grande número de professores e disciplinas, e seu caráter de formação geral e profissionalizante o caracterizam como um ambiente singular, que merece ser pesquisado, especialmente quando estão presentes jovens surdos usuários de Libras que precisam ter acesso a temáticas específicas em diferentes áreas técnicas. A situação de cada um dos intérpretes assistindo sua própria atuação e comentando-a foi filmada e é sobre este material que foi conduzida a análise dos dados, em quatro eixos referentes ao trabalho desempenhado: as relações e trocas ocorridas no convívio entre intérprete educacional e professores, como se constitui ou se realiza no espaço de conhecimento; a postura ideal, uma vez que o corpo fala; as angústias sentidas e desencadeadas diante do seu trabalho, se um mediador ou um "professor" e o papel que o intérprete de Libras desempenha no cenário educacional, na ótica do próprio profissional.

**Palavras-chave:** Intérprete educacional, ensino médio, autoconfrontação simples adaptada.

### ABSTRACT

*Secondary education has been has not been much studied, and the action of Libras interpreters in this context is even less discussed. The great number of teachers and disciplines, and its character of general and professional education characterize it as a singular environment which deserves to be investigated, especially when there are young deaf persons using Libras who need to*

*have access to specific themes in different technical areas. The situation in which each interpreter assisted their own work and commenting on videos was also recorded and it this was the material used for data analysis, according to four axes referring to the work done: relationships and interchanges in contacts between educational interpreter and teachers, the ways they happen in the knowledge space; the ideal posture, based on the idea that the body speaks; anxieties felt and unleashed before the work, the role of mediator or "teachers" and the role Libras interpreters have in the educational setting as seen by the professional themselves.*

**Keywords:** educational interpreter, secondary education, adapted simple selfconfrontation

### INTRODUÇÃO



As escolhas que fazemos ao longo de nossas vidas, interferem e muito, no nosso desempenho frente às decisões que tomamos, sejam em relação a nossa vida pessoal como na vida profissional. Ser nascida de pais surdos, conviver com pessoas surdas, nas suas mais diversas identidades<sup>25</sup>, possivelmente pode ter in-

<sup>25</sup> Meus pais são gaúchos, e eu sou carioca assim como meus irmãos. Convivi, na minha infância e adolescência e agora, na fase mais que adulta, com surdos que usam sinais de toda parte do Brasil, mas constituí-me na língua que meus pais usavam em casa mais a que fui

fluenciado na escolha em ser intérprete de Libras,<sup>26</sup> ou não. Nesse presente trabalho, espero contribuir para um olhar que permita uma reflexão sobre a função desempenhada pelo intérprete educacional, atividade no passado de cunho altruísta e hoje, assumindo um outro posicionamento, outra representatividade. Assim, sob os pressupostos histórico-culturais, de Bakhtin e Vygotsky e pelo viés de uma metodologia baseada na autoconfrontação,<sup>27</sup> do trabalhador com o seu trabalho, no caso, o intérprete educacional refletindo e dialogando sobre as mediações e inferências de sua atuação no âmbito do ensino médio, é que foram pautadas as análises e reflexões destas vivências e práticas. O intérprete educacional diante do processo de desenvolvimento intelectual e social do aluno surdo, nas suas interfaces escolares, principalmente quando muitos, não dominam ou não possuem língua de sinais.

Observar o intérprete educacional de Libras nesse cenário e contexto torna possível entrever o quanto a sua presença interfere na promoção da acessibilidade da pessoa surda, por meio do ofício de interpretar e traduzir o que é ensinado, tendo a Língua de Sinais como produto de um trabalho, buscando nele mesmo, respostas de como ele se vê, nessa função.

## 1. O INTÉRPRETE DE LIBRAS E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: MEDIADORES DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer (JANET apud GÓES, 2000, p.118).

Segundo Quadros (2004, p. 27), o intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. A autora legitima o ato de interpretar como uma ação cognitiva-linguística, em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentem intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes; de tal forma que o intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa

aprendendo, com os surdos e ouvintes do Rio de Janeiro. Segundo Perlin (2004), as identidades surdas são construídas dentro do que é reconhecido como representações possíveis de cultura surda, que vem a ser o jeito do surdo ser e entender o mundo, ajustados às suas percepções visuais e que vão moldando-se de acordo com o grau de maior ou menor receptividade cultural que o sujeito surdo assume para si.

<sup>26</sup> Língua Brasileira de Sinais - modalidade de língua visuo-espacial, símbolo por excelência da surdez (FERREIRA-BRITO, 1995), cuja lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto-lei 5.626/2005, reconhece e assegura como a língua das comunidades surdas dentre outras atribuições.

<sup>27</sup> Procedimento de investigação que será mais bem explicado adiante.

(social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação.

O intérprete de Libras deve considerar as tantas significações e contextos possíveis resultantes dos/nos enunciados como um determinante para um bom desempenho. Dentro dessa perspectiva residem as muitas controvérsias referentes ao trabalho desempenhado por esse profissional, uma das quais diz respeito ao foco dessa pesquisa, o intérprete que atua nas escolas ou espaços educacionais e que, doravante será referenciado como intérprete educacional.<sup>28</sup>

Para Bakhtin (1992), o ato da fala, a enunciação, engloba uma categoria geral da expressão, de nível superior, que comporta conteúdo para si (interior) e para outros (de objetivação exterior, que também pode ser para si mesmo). De maneira simples, define a interação verbal como *tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores* (p.111). Na concepção vygotskyana é atribuída à linguagem, a função reguladora das ações, além de propiciar a conduta intencional humana (GÓES, 2000). Pelas relações do indivíduo com os outros, palavra e interação verbal exercem um papel fundamental no processo de individualização. Ambas possuem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre pessoas. (GÓES, 2000, p.121).

A presença mediadora desse agente da comunicação é que possibilitará a construção dos sentidos. Além disso, o espaço da sala de aula, que se configura como um lugar social importante é marcado por relações entre o professor e o intérprete, ora entre o professor e aluno surdo, do intérprete e o aluno surdo, do aluno surdo e seus colegas, dos colegas com o intérprete, em momentos individuais e/ou coletivos com a Libras e a Língua Portuguesa presentes e com os sentidos sendo constantemente negociados.

Cada intérprete é perpassado por suas significações e pelo processo próprio de construir os conceitos, marcando assim seus modos de interpretar. No âmbito do Ensino Médio (lugar onde se situa a pesquisa), existe ainda, a particularidade de abranger a formação geral e profissional, etapa final da educação básica, conforme a Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de nº. 9.394/96. Isso exigirá do intérprete, que tenha uma formação específica ou

<sup>28</sup> O intérprete educacional é aquele que atua como profissional na área da educação (QUADROS, 2004, p.60-61) e segundo Lacerda (2002), não assume apenas a função de intérprete. No Rio de Janeiro só o encontramos oficialmente atuando nas escolas de Ensino Médio e algumas instituições de nível superior sob regimes diferenciados de contratação. Recentemente houve por parte da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, contratação dos primeiros profissionais que irão atuar junto a alunos incluídos no Ensino Fundamental, principalmente os que se encontram nos períodos do 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série, do segundo segmento do Ensino Fundamental).

um mínimo de conhecimento geral, para a mediação de informações de níveis e teores técnicos.

## 2. O TRABALHO DESEMPENHADO PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS: CONHECENDO UM POUCO MAIS ESSE PROFISSIONAL

No caso do intérprete educacional que atua no ensino médio, a escola é o lugar que requer, em geral, uma interpretação simultânea, podendo às vezes, recorrer-se à forma de interpretação consecutiva, dependendo dos conteúdos tratados e da estratégia metodológica usada pelo professor. Isso pode ser verificado nas situações de aula que se utilizam dos espaços como os laboratórios de patologia ou de informática nos quais os alunos precisam visualizar algo em equipamentos e não podem ao mesmo tempo focalizar sua atenção visual no intérprete. Cada disciplina demanda um certo ajuste dos modos de interpretação decorrente da complexidade ou especificidade do objeto implicado na disciplina. Nas práticas de Educação Física, por exemplo, já não se faz necessário que o intérprete pratique os esportes que o aluno venha a escolher.

As profissões em geral possuem regulamentos e códigos de conduta, com o propósito de orientar o profissional em seu trabalho. A do intérprete passou a existir em função primeiramente das necessidades surgidas no dia a dia de seu trabalho, e dos encontros sistemáticos ocorridos entre os grupos de profissionais,<sup>29</sup> que se reuniam periodicamente, a fim de discutirem os temas pertinentes às interações e intermediações, envolvendo questões e situações discursivas. A questão é que tais procedimentos refletem a falta de uma organização da profissão aqui, no Brasil, que tem que basear-se nos códigos criados por outras realidades de trabalho, culturais e profissionais.<sup>30</sup>

O intérprete educacional, durante a realização de seu trabalho, pode se deparar com surdos em diferentes níveis de domínio e conhecimento da Língua de Sinais, por diversos motivos como, *o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, seja pelos próprios surdos seja pelos familiares* (LODI, 2003, p.37), levando a uma modificação no uso da Libras, o que não significa simplificação ou reducionismo da língua, mas na *consideração às diferenças individuais existentes quanto ao domínio desta língua*. (LODI, 2003, p.41).

<sup>29</sup> No Brasil essas iniciativas surgiram no estado do Rio Grande do Sul, cujo pioneirismo se deve a forma organizada e sistemática dos intérpretes locais se reunirem em encontros, que incorreram na criação de um regulamento para a atuação como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, servindo de modelo para outros estados brasileiros. O documento original também é "herdado", tendo como pressuposto os organizados por intérpretes americanos. (QUADROS, 2004).

<sup>30</sup> Nos Estados Unidos, é antiético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes, tais como: tutorar alunos, apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos, acompanhá-los, discipliná-los e na realização de atividades gerais extraclasse. (QUADROS, 2004).

Os dilemas, conflitos, crises pelos quais passam os intérpretes demonstram que eles estão em consonância com a própria língua: vivos e em evolução. Saber uma língua implica, além de comunicação, em aquisição de conhecimento, e esses são compartilhados com o outro.

## 3. O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO

A educação das pessoas surdas vem sendo atravessada por diferentes discursos, muitos deles considerados cientificamente embasados e, assim, aceitos enquanto verdade (KLEIN, 1998, p.76). De acordo com a autora, os discursos circulantes nas unidades escolares estão ainda preocupados mais em "corrigir" do que educar, de projetos pedagógicos vinculados ainda, aos processos de reabilitação (no fazer falar, no uso de aparelhos auditivos, nos implantes cocleares). Neste ambiente de educação, o intérprete educacional poderá forjar-se como profissional, com papel melhor definido, com uma formação adequada favorecendo que ele posicione-se frente aos professores em sala de aula, frente ao aluno surdo, em frente a si mesmo, como um profissional da educação, colaborando para a formação do aluno surdo no ensino médio.

## 4. CENÁRIOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL - AS ESCOLAS ESTADUAIS E TECNOLÓGICAS

Dois escolas de Ensino Médio, localizadas no município do Rio de Janeiro, foram escolhidas em função dos cursos e turnos oferecidos (Informática e Patologia Clínica), nas quais, alunos surdos ficam um período maior e, portanto, tem mais de um intérprete à sua disposição, geralmente um por turno. O ensino técnico é oferecido em duas modalidades: concomitante ao curso de formação geral, como também em nível de formação pós-médio. No primeiro caso, o aluno o realiza em 4 anos, e no segundo, em 3 anos.

Na página ao lado (a seguir) estão relacionados os cursos e as disciplinas que foram filmadas e observadas para a pesquisa, como também o período e horário em que o aluno surdo estava sendo acompanhado pelo intérprete de Libras e a disposição das salas de aula, do posicionamento dos intérpretes enquanto ocorriam as interpretações.

Os intérpretes cumprem uma carga horária, mediante contrato, que pode ser de 20h ou 40h, acompanhando os alunos de acordo com a grade escolar do curso no qual estejam inseridos, de formação geral e formação técnica. São seis aulas por turno ao dia, e determinados

Instituição A	
CURSO DE INFORMÁTICA (2º ano - noturno / 3º ano - diurno*) INTÉRPRETES: CSS / DRJ	Modelagem
	Química
	Manutenção
	História
	Filosofia
	LTP - linguagem técnica de programação

Instituição B	
CURSO DE PATOLOGIA CLÍNICA (3º ANO - Diurno e Vespertino) INTÉRPRETES: MFF / AGP	História
	Geografia
	Química
	NAFH - noções de anatomia e fisiologia humana
	Física
	Língua portuguesa
	Parasitologia

curso se estendem aos sábados. Os alunos geralmente são atendidos por mais de um intérprete em função da grade curricular a ser cumprida, pois além do curso de formação geral, o aluno poderá estar matriculado em

algum curso de especialização, da área técnica, sem contar que poderá necessitar de aulas de apoio e frequentar a sala de recursos ou vir a fazer estágio e/ou outras atividades extracurriculares.

#### Legendas

-  Professor
-  Intérprete
-  Lugar dos alunos
-  Lugar do aluno surdo
-  Lugar do pesquisador
-  Lugar do intérprete
-  Computador
-  Lugar da câmera

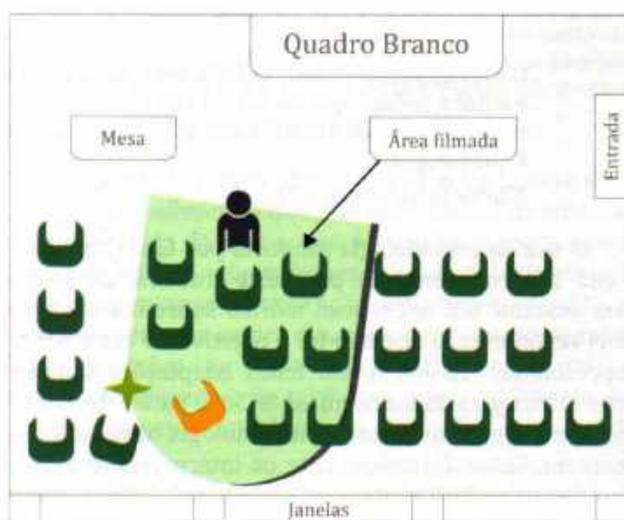


Figura 1 - Disposição da sala de aula da instituição B onde foi filmada a ação de dois dos intérpretes. Sempre sentados e próximos ao quadro e ao professor.



Figura 2 - Disposição da sala de Informática da instituição A onde foi filmada a ação de um dos intérpretes (diurno). O intérprete (que se senta de frente para o professor) fica ao lado do aluno surdo (que senta de costas para o professor) e longe do colega com quem divide o computador.



Figura 3 – Disposição da sala de aula da Instituição A onde foi filmada a ação de um dos intérpretes (noturno). A intérprete atua em pé, junto ao professor, usando o quadro ao mesmo tempo em que o professor o utiliza quando está explicando a matéria.

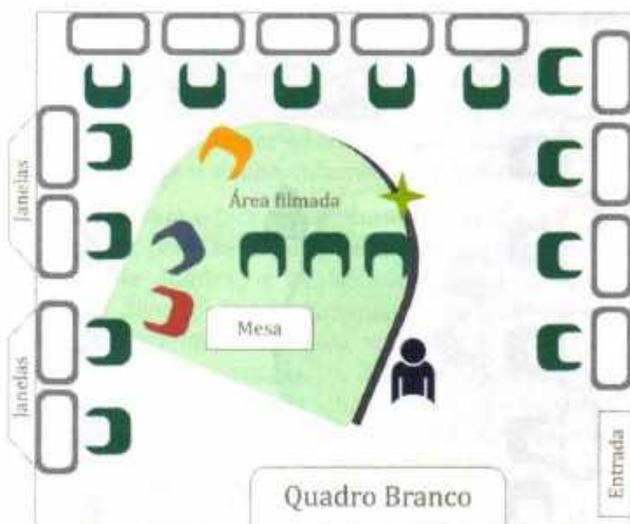


Figura 4 – Disposição de outra sala de Informática da instituição A onde também foi filmada a ação de um dos intérpretes (diurno). O intérprete atua sentado de frente para o aluno surdo e do colega com quem divide o computador, ficando de costas para o professor e o quadro.

## 5. A METODOLOGIA DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Na autoconfrontação simples, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas, sendo que algumas das seqüências desse trabalho são selecionadas pelo pesquisador para que, junto ao trabalhador, assistam e dialoguem sobre as ações e tarefas realizadas. Essa sessão também é filmada em vídeo e é usada como material de análise pelo pesquisador. Na autoconfrontação cruzada, as ações de dois trabalhadores são filmadas (em separado), configurando a fase de uma autoconfrontação simples, depois assistem a cada uma das filmagens realizadas, ora de um, ora de outro, e o pesquisador faz perguntas e dirige o rumo da discussão. Após a realização de ambas as autoconfrontações, que também são filmadas, o resultado final é apresentado para o coletivo de trabalho.

A contribuição dessa metodologia segundo seu criador e autor<sup>31</sup> reside na possibilidade da compreensão do trabalho realizado por meio dessa dinâmica das ações do sujeito, que diante das imagens de seu desempenho tem a oportunidade de dialogar sobre o que quis fazer e não fez, ou o que fez e não queria ou poderia não fazer, podendo assim com isso (no se ver e nas conversas sobre o que está vendo), gerar resultados de transformações duráveis nos meios de trabalho.

## 6. O PASSO A PASSO DO PÉRIPLO: ENTRE A METODOLOGIA ORIGINAL E A METODOLOGIA PRODUZIDA

O convite para ser outro. O dar a ver, o dar a pensar e o dar a sentir o que somos e o que não somos; ou como inventamos o outro; ou como nos inventamos a nós mesmos.

(Carlos Skliar, 2004, p.7)

O uso da metodologia proposta por Clot (2006) em toda sua complexidade para este trabalho implicaria em assumir um referencial teórico sobre o trabalho e sua ergonomia, o que não foi o objetivo do estudo aqui apresentado. Assim, foram feitas adaptações também nas estratégias da autoconfrontação, e para este estudo somente alguns aspectos da metodologia original foram contemplados. Primeiramente os intérpretes foram filmados atuando durante as atividades-aula<sup>32</sup> (no período

<sup>31</sup> Yves Clot, diretor da equipe de Psicologia do Trabalho no Conservatoire National de Arts et Métiers (CNAM), e seus colaboradores (CLOT, 2006, MACHADO, 2004), chamam de metodologia de autoconfrontação, por constituir-se na coanálise de situações de trabalho, entre pesquisadores e coletivos de trabalho, que vivem o processo de (se) analisarem diante de situações em estudo, podendo esta ser simples ou cruzada.

<sup>32</sup> Para formalizar a participação na pesquisa, os intérpretes envolvidos assinaram os termos de consentimento para filmagem, assim

de 19 de junho a 14 de julho de 2009), depois se fez uma edição dessas filmagens. Estes vídeos editados foram assistidos pelos intérpretes juntamente com o pesquisador e enquanto os intérpretes se observavam, na filmagem editada, iam se narrando e apontando situações ocorridas durante as aulas, referindo-se àquilo que achavam relevantes, dialogando com o pesquisador.

Ao analisar o material filmado, e decidir pelas imagens a serem editadas, foram realizadas anotações das cenas e falas envolvendo o intérprete, e todas as ocorrências em sala de aula, durante o exercício de suas funções. As reações, movimentos, atitudes, forma e situações que aconteceram, serviram para a elaboração de uma espécie de roteiro, apoio na condução dos diálogos no segundo momento, no encaminhamento da autoconfrontação do sujeito da pesquisa com ele mesmo. O material editado foi apresentado para cada um dos intérpretes, que se viram atuando. A partir dos diálogos e das reflexões emergentes foi possível configurar as análises em quatro eixos temáticos, que serão apresentados mais adiante.

#### Autoconfrontação simples adaptada

1ª FASE	Reunir grupo de análise - selecionar os intérpretes de LIBRAS (04 profissionais) e a combinação da dinâmica da pesquisa.
2ª FASE	Filmagem das aulas (primeira) com o intérprete atuando no campo.
3ª FASE	Edição das filmagens em estúdio. Encontro do pesquisador com os intérpretes envolvidos (um a um) para se verem nas filmagens individualmente e comentarem junto ao pesquisador, sobre suas atuações. Essa etapa (segunda) também foi filmada.
4ª FASE	Analisar as falas junto ao intérprete, organizar os eixos de análise da pesquisa a partir do material coletado e das transcrições realizadas da segunda filmagem.

Quadro 1 - Plano global das etapas da metodologia de autoconfrontação simples adaptada, desenvolvida para essa pesquisa.

## 7. O INTÉRPRETE EDUCACIONAL E AS DIFICULDADES SURGIDAS PARA SUA ATUAÇÃO

A práxis utilizada pela maioria dos professores reside na oralidade, ou seja, utilizam mais a fala, recorrendo poucas vezes ao quadro para registrarem os conteúdos abordados. Muitas vezes, o intérprete precisa recorrer ao quadro, ao que é escrito como um ponto

como foi providenciado um pedido formal à instituição, para autorização na realização das filmagens, nas unidades escolares escolhidas.

de apoio, para reforçar ou subsidiar sua interpretação. Os professores quando ditam ou conversam informalmente sobre os temas das aulas, o fazem valendo-se do pressuposto de que o aluno irá anotar aquilo que os interessa, para futuramente usarem como referência nos seus estudos.

O conceito de planejamento conjunto, ou de um debate sobre métodos mais adequados de se abordar determinados conteúdos, de forma a fazerem sentido para o aluno surdo, parece não acontecer recaindo apenas sobre o intérprete, a responsabilidade de "fazer sentido" das matérias que serão traduzidas e interpretadas durante a aula. Deste modo, a produção de sinais, deve ser demandada pelo intérprete em conjunto com o aluno surdo e principalmente com o professor, pois este detém o conhecimento do conceito que está sendo passado para os alunos.

E como se trata de conceitos específicos do Ensino Médio, envolvendo termos técnicos, é natural que o intérprete busque no professor essa apreciação, assim como em ato contíguo o aluno surdo busque significações contextualizadas, agenciando um sinal para uma palavra nova, que fará parte do vocabulário desse aluno e possivelmente da disciplina.

**ILS<sup>1</sup>** - "[...] geralmente eu não vejo muito adaptação dos professores [...]. É uma aula que eles dão em todas as turmas, pra ouvinte [...]. Esses professores não davam muita atenção e não levavam (material). Quando eu tinha alguma coisa em casa, eu levava. Aí eu mostrava pros outros alunos, porque a turma é pequena... são só quatro alunos".

Só a presença do intérprete em sala de aula não resolve porque, muitas vezes, o modo como a aula é organizada, pode interferir na atuação do intérprete, e apenas a tradução de nomes e termos, como nas aulas de português, ou de Patologia, por exemplo, não garantem que o aluno aprenda os conteúdos pretendidos pelo professor. No comentário dos intérpretes fica subentendido que é o próprio aluno surdo quem acaba pagando uma conta alta dessa fatura chamada inclusão.

**ILS<sup>3</sup>** - "Ele (aluno) tem que ter um... uma prévia. Ele tem que ter esse conteúdo em mãos antes de estar ali em sala de aula, com todo aquele grupo e aquele contexto. [...] se eu não me engano, das poucas vezes que interpretei a aula da professora (risos), eu acho que ela não deixou é... nenhum material na pasta né, que tem uma Xerox, onde ficam as pastas de todos os professores com os materiais [...] é uma disciplina que de uma certa forma né, nós já vimos no Ensino Médio então, o material fica mais fácil de você encontrar né, e hoje com a internet tudo é mais fácil [...]."

Certas disciplinas, por serem muito técnicas, no caso, aprender nomes de doenças, tornam o trabalho do intérprete e do aluno ainda mais complexo, levando o profissional a aprofundar-se no conhecimento dos temas que serão abordados, como forma de suprir as deficiências no entendimento do aluno surdo, assim como as do professor ao explicar a matéria.

**ILS<sup>4</sup>** - *"Ela não tinha uma internet né, é... adequada. Parece que era discada, então não conseguia fazer um download dos programas, realmente não tinha muito acesso, ela utilizava mais o computador lá do espaço de inclusão.<sup>33</sup> Eu até passava algumas coisas pra ela pelo e-mail, né?... buscava algumas coisas, passava pra ela por e-mail para que ela pudesse abrir e assim, estudar."*

No depoimento, transparece uma proximidade entre o intérprete e a aluna, colocando-se a disposição dela, pois (re)conhece suas dificuldades (nesse caso, no acesso a programas via internet). Essa intimidade é possibilitada pela própria relação de trabalho, não significando que o intérprete se relacionará desta forma com todos os alunos surdos com quem venha a trabalhar, mas com alguns terá um contato mais próximo, de tal forma que, diante de algum problema, tentará ajudá-lo na busca de soluções, configurando uma situação que vai além do papel de interpretar. O profissional não consegue ficar alheio às questões que a escola não percebe ou não se mobiliza para resolver, mas que são evidentes para ele, a partir de seu posto de observação.

**ILS<sup>4</sup>** - *"Às vezes ignorava um pouquinho a presença do intérprete porque ela (professora) queria falar com a P. de frente, né... e eu sempre tocava no ombro dela e dizia: "Não professora, eu estou aqui. Pode falar que eu irei passar para a P." [...] e a P. ela também não intervinha. Ela parece que... aceitava essa situação."*

Na realidade dependerá mais do intérprete educacional, do modo como ele venha se posicionar diante das situações ou como se percebe na função de mediador. Às vezes, é ele mesmo, quem promoverá essa aproximação, sua, com o professor e o aluno, ou entre professor e aluno surdo; ora intermediando, ora como alguém que substitui o professor, numa relação de intervenções para além do necessário. Lacerda e Bernardino (2009, p.67) comentam sobre a integração desse profissional à equipe educacional, mas reconhecem que isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete enfatizando que não deve recair sobre o intérprete, a responsabilidade pela educação do aluno surdo, já que seu papel principal é a interpretação.

<sup>33</sup> Espaço disponibilizado pela unidade escolar em que esse intérprete trabalha, como um lugar para atender aos alunos com necessidades especiais incluídos nessa escola. É uma sala que possui computadores, impressora e outros recursos midiáticos, além de promover encontros e reuniões com os professores, coordenadores e pais.

Muitos autores defendem a necessidade de mais pesquisas nesta área, em que se esclareçam semelhanças e diferenças entre as duas funções. É importante que, sobretudo, seja estabelecida uma parceria, professor-intérprete, numa ação colaborativa em que cada um, desempenhando o seu papel, possa contribuir trocando sugestões com o outro, na promoção de uma condição de aprendizagem melhor pelo aluno surdo.

## 7.1. A postura ideal: o corpo fala

Um posicionamento adotado por uma intérprete chamou a atenção da pesquisadora, e foi comentado durante a apreciação do vídeo por ela protagonizado a respeito da forma de interpretar, numa modalidade diferente do usual no desempenho de outros intérpretes educacionais que participaram da pesquisa. A profissional se coloca ao lado do professor, em pé, como se fosse uma extensão dele nas atitudes, nas inferências, no agir, no movimentar-se, sempre de acordo com os deslocamentos realizados pelo professor.

**ILS<sup>1</sup>** - *"É, na verdade, essa professora, ela dá muita liberdade ao intérprete, então... é... ela... ela também sugeriu "ó... você pode ficar a vontade, aqui em pé, interpretar junto comigo até mesmo pra apontar, no quadro, alguma coisa". Porque, eu tenho muita dificuldade de interpretar o tempo todo sentada, porque às vezes eu quero me referir a alguma coisa no quadro, e eu tô longe, e eu tenho que apontar. Eu acho mais complicado. Se eu tiver já no quadro, que nem o professor quando está explicando, eu já vou apontando, eu acho que isso até facilita, na... Língua de Sinais".*

Em relação a esse procedimento, a profissional diz que havia um acordo prévio sobre este posicionamento com este e outros professores. Contudo, numa outra situação durante uma aula, notava-se que o professor não estava à vontade, parecendo não dar muita abertura a intérprete, travando com ela uma disputa pelos espaços a serem preenchidos (na sala de aula e no quadro), aparentando alguma resistência em relação a esse posicionamento adotado por ela.

**ILS<sup>1</sup>** - *"[...] todos os professores me deram liberdade de eu interpretar em pé, perto... alguns professores às vezes tinham dificuldades, assim... Achavam que eu tinha que..., tinha que explicar pra mim primeiro, pra depois eu passar pro... pro aluno, mas aí eu falava "não professor pode falar, que enquanto o senhor fala, eu já vou interpretando"... e com o tempo, a maioria foi entendendo".*

Pouco se conhece ou sabe, sobre como deve ser a atuação de um intérprete, seja ele geral ou educacional, apesar de se saber que a profissão é exercida e que muitos surdos, de vários países, são atendidos por esse profissional (LACERDA, 2009). Mas, a regra geral

recomenda que o intérprete educacional deva se posicionar de maneira que possa ter uma visão da sala de aula como um todo, que lhe proporcione a visualização da ação desempenhada pelo professor (geralmente eles ficam próximos ao quadro ou ao material que irá dispor para a realização da aula) e demais alunos, ficando junto ao aluno, não necessariamente ao lado ou de frente, pois dependerá da atividade a ser desenvolvida em sala de aula (que pode ser a projeção de um filme, apresentação de trabalhos, utilização de materiais pelo aluno surdo como computador, microscópio, entre outros), de forma que dê liberdade ao aluno, de se manifestar e/ou de se agrupar com os demais colegas.

A necessidade da profissional, de "apoiar-se" no quadro negro revela um recurso frequentemente utilizado pelos intérpretes educacionais, como forma de dar maior visibilidade aos sentidos pretendidos em relação aos sinais realizados por eles. Apesar dos intérpretes pesquisados em sua maioria, interpretarem sentados, de frente para o aluno surdo e geralmente de costas para o quadro e, também para o professor, alguns elegeram como melhor posição para o trabalho em sala de aula, a de ficar em pé. Uma, disse que tornaria o momento de trabalho mais dinâmico e que há momentos em que o profissional se sente mais à vontade estando em pé.

**ILS<sup>2</sup>** - *"Isso, de ficar de costas para o quadro isso me incomoda muito. Porque eu tenho que ficar virando a todo o momento e eu gostaria de ficar em pé, no outro canto da sala, mas como é uma sala pequena, não tem nem como..." (Aula de Parasitologia).*

*[...] Ah! em pé e bem dinâmica! [...] e a sala, ela é uma sala apertada. A turma é uma turma com um quantitativo bom. Até dificulta se eu ficasse ali em pé junto com ele. Eu iria atrapalhar a aula bastante." (Aula de Química).*

*[...] Não, não, não, é... a língua de sinais, ela é gestual e o corpo fala a todo o momento. Sentada, isso me incomoda muito. É como se eu estivesse falando e gaguejando com o meu corpo." (Aula de Química).*

O desempenho dos intérpretes pode ser influenciado de acordo com os modos de agir dos professores. Ao ser questionada sobre quem deve arbitrar o lugar a ser ocupado, a intérprete reconhece que quem determinou o lugar onde ela deveria sentar-se foi o aluno surdo.

**ILS<sup>2</sup>** - *"É... isso já me passou pela cabeça porque ele é quem coloca a cadeira ali, pra que eu sente. E isso me incomoda porque eu chego e aquela cadeira já está posicionada, de frente para ele, ao lado do professor, eu não sei se é uma forma de defesa dele, assim... 'Ela vai tá só aqui, os demais não vão ter acesso, mas ela lá, eu vou ter que ficar olhado pra ela e aí todo mundo vai ficar olhando também!'"*

Ter que negociar um lugar ideal para se trabalhar, revela que o próprio intérprete também fica a mercê da instituição em que trabalha se sentindo, por vezes, excluído nesse processo chamado inclusão. O fato da escola não se preparar para receber o aluno surdo implica também em não saber como agir, com o intérprete educacional, não se criando um espaço para ele nem na sala de aula, nem na equipe escolar, tornando-o um sujeito periférico (no qual assume um papel de "satélite", vagando pelos espaços, procurando onde se alojar).

**ILS<sup>4</sup>** - *"De... depende... eu acho... eu me senti... depende de cada situação, do que está sendo dito. Nesse momento eu me senti melhor e mais à vontade em pé porque ele estava bem disposto a explicar, bem mais é... mais à vontade também de estar explicando, eu me senti melhor em pé. Isso..."*

Ver-se e ver "de fora" com outros olhos, o lugar em que trabalha e em determinadas situações, como esta de optar por um posicionamento sem consultar a aluna e sem avaliar com mais cuidado as adequações a serem feitas, ajuda ao intérprete a pensar sobre o seu próprio fazer, abrindo uma oportunidade dele se recriar. A situação envolve questões para além do simples fato de atender ao aluno surdo linguisticamente. Trata-se de um cenário complexo, como num jogo de xadrez, no qual o movimento de uma das peças modifica todo o ambiente e as possibilidades projetadas anteriormente.

O termo "lugar", para o profissional intérprete, sugere um rol de conjecturas que remetem a ambientes e a necessidade de ambientar-se. Pode ser denominado como espaço, que pode ser físico ou, um posicionamento diante de algo. Pode também ser uma meta, o que se deseja alcançar, uma colocação ou parte a que se queira chegar. Sugere também seu próprio trabalho, seu corpo, as mãos, expressões faciais e corporais, traduzindo os enunciados e se enunciando. Foi uma palavra muito recorrente durante os confrontos, por parte dos intérpretes, sob a forma de uma infinidade de sentimentos.

**ILS<sup>2</sup>** - *"Eu me sinto um objeto. (Risos). O corpo fala né?... (Risos). Eu me sinto impotente, sabe... ele tá perdendo informações, que pra ele é riquíssimo, já que os alunos ouvintes, eles têm como trocar."*

## 7.2. Das angústias e dilemas vivenciados

O tema "angústia" emerge na pesquisa, às vezes de forma velada, noutras de forma bastante presente, viva, como na atitude e na fala anterior da intérprete, suscitando a sensação de ser um objeto, de "coisificação" diante de uma situação de impotência, que surge provavelmente por uma consciência social, do sentimento ético, pois há uma preocupação com o outro que perde informações. Assim é, quando o intérprete se mostra

preocupado com a inadequação das aulas, dos equívocos quanto à educação para surdos.

Quando a pesquisadora questiona o intérprete, se ele no momento em que explica para o aluno surdo conteúdos referentes à disciplina, não está assumindo um outro papel, o de “explicador”, por exemplo, a resposta obtida é bem contundente.

**ILS<sup>2</sup>** – “Não, de ser-humano, porque eu vejo que ele é quem tá perdendo. Cumprir minha missão cumpri. Fui lá, assinei meu ponto e estava em sala de aula, mas é mais por ele. Que ele não tenha recebido todo conteúdo, mas pelo menos uma gota ele conseguir absorver.”

Apesar da firmeza na resposta, que sugere um profissional como um sujeito “pronto” no seu servir, convicto da função a ser exercida, do que tem que ser feito, as contradições presentes em outras falas dessa ou de outros profissionais, que vão desde ao se posicionar (fisicamente) nas negociações com o aluno, no estudar a matéria que vai ser dada, revelam um sentimento de angústia<sup>34</sup> demonstrado sob várias formas nos relatos dos intérpretes. Os depoimentos refletem a tensão presente no trabalho do intérprete.

**ILS<sup>3</sup>** – “[...] Você tem que primeiro saber se o aluno, ele quer que você tome essa diretriz, porque às vezes o aluno, ele se... ele se... ele se torna tão apático, tão apático que... é... perde mui... muitas questões e muitas coisas não... não... não desenrolam ali, naquele momento né?”

Os sentimentos vividos e experimentados pelos intérpretes podem ser verificados nas filmagens, nas relações com o aluno surdo e com o professor. Um exemplo narrado por um deles é o de exclusão, por conta do professor não se dirigir ao intérprete e sim, diretamente ao aluno, suscitando desconsideração.

**ILS<sup>4</sup>** – “Tá vendo como ela (a professora) nunca se dirige ao intérprete (diante da imagem passada no vídeo). Ela sempre tentava falar diretamente com a P. [...] Não ma... e... não, é que ela faz questão que a P. olhe para ela. [...] Eu não sei se ela se sente incomodada porque a P. está olhando pro intérprete, pensando assim: “Ela não tá me dando atenção”.

O intérprete já foi aluno em outros momentos de sua vida, ou ainda o é, e nesse instante, no lugar que está ocupando, está ali para interpretar e colaborar para a construção de sentidos pelo aluno surdo, usando como recurso suas experiências escolares anteriores, para “avaliar” como se sentem os alunos diante de aulas como essas. Tudo isso é percebido, contudo não

<sup>34</sup> Segundo o dicionário de sinônimos: português (Brasil), a palavra remete a alguns sentimentos como aflição, agonia, amargura, ansiedade, consternação, desgosto, dor, exaltação, mágoa, padecimento, tribulação, tristeza, sofrimento, entre outros mais, que aplicadas a determinadas expressões, traduzem o bem ou mal-estar de quem a sente.

pode ser partilhado, gerando uma angústia indefectível. A angústia às vezes revela-se na falta de uma formação continuada.

**ILS<sup>3</sup>** – “Ela falou o nom... o número da turma, 115, pelo menos foi o que deu pra eu entender e eu... sinalizei... fiz a dactilologia errada... 117! [...] À minha falta de prática, né? Eu tenho uma dificuldade enorme em dactilologia, seja eu fazendo a dactilologia ou eu visualizando, ainda é um... é um processo muito... traumático pra mim e difícil. Preciso superar, tenho essa consciência, preciso melhorar muito, não só na dactilologia, mas é... em todo contexto da sinalização.”

Ao ver-se no vídeo, a intérprete repara nos equívocos por ela cometidos, nos pontos que podem ser melhorados e comenta sobre eles, mostrando sua capacidade de reflexão e intenção de adequar cada vez mais seu desempenho profissional. Tornando-se consciente de suas limitações ou dificuldades talvez, elabora assim uma angústia, necessária ao seu aprimoramento e avanço profissional.

**ILS<sup>1</sup>** – “A segurança de eu saber se ele entendeu ou não, é... às vezes, às vezes uma expressão assim, quando ele fala: “Ah, isso aí eu já sei”, eu vejo que ele entendeu, mas quando ele só concorda com a cabeça, que é a maioria das vezes, ele fala... aí eu... ah, fico na dúvida. Não sei se ele entendeu ou não.”

**ILS<sup>2</sup>** – “Eu combinei com o B., de às quintas-feiras nós irmos pra escola e aí, íríamos estudar os termos técnicos, pra na sexta-feira, ele se situar na aula mesmo que não consiga acompanhar a língua de sinais, porque o tempo inteiro soletrando... são sinais técnicos... ele possa acompanhar no quadro, já que o professor desenha... Sendo que o B. conseguiu acordar com a direção da escola, que esse material fosse reproduzido e ele não pagaria por isso.”

Estratagemas são adotados e utilizados pelos intérpretes por conta própria, a fim de permitir um trabalho menos tenso, capaz de acompanhar o fluxo dos demais componentes da turma, embora não estejamos discutindo o didatismo das ações do professor, detendo-nos somente na superfície, no que se refere à acessibilidade nas informações.

### 7.3. Eu não sou professor, meu papel é interpretar

A novidade em se trabalhar no Ensino Médio, comparada às outras fases de ensino, reside nas diferentes matérias e disciplinas com as quais os intérpretes têm que lidar, por se tratar também do ensino técnico e tecnológico, além da possibilidade do surgimento de sinais novos que poderão ser criados pelos alunos, submergidos neste ambiente educacional. Além é claro, nas trocas prováveis que acontecerão nessas relações entre os

grupos e que possivelmente trarão aos surdos, ampliação do conhecimento.

**ILS4** – “[...] O que o professor não falar eu não falo, o que o professor falar eu falo”... Porque tem a questão ética do intérprete, o intérprete ser uma pessoa neutra... no espaço... mas nós temos que pensar até onde vai essa neutralidade do intérprete. E, é claro que eu não vou tomar a posição de professor mas, simplesmente também não sou um boneco eu acho, que eu posso contribuir mais... né? O papel do... o intérprete educacional é diferente do intérprete de uma palestra, de um seminário.”

No decorrer das filmagens e nas autoconfrontações, as opiniões acerca de seu trabalho, de si, como profissional, tornaram-se irrefutáveis, pois que estavam diante da imagem, das suas próprias imagens refletidas e sendo postas a uma avaliação, num diálogo entre si, e entre o outro da profissão. A ideia de ser meramente um transmissor de informações esvai-se quando o intérprete defronta-se com as realidades que irão exigir dele outros posicionamentos.

**ILS<sup>2</sup>** – “Hum! Hum! Tô passando de novo! [...] Faça. Faça, porque assim... no... aí, no caso do B., se eu ou a outra profissional não estivermos ali dando um gás pra ele, meio que animando ele, já que tá passando por um momento crítico... da ‘adolescência tardia’, né? Ele não vai participar de nada. [...] Tive que ajudá-lo, porque ele tava meio que perdido, ele não frequenta as aulas.”

**ILS<sup>1</sup>** – “É... como o professor também... da mesma forma que o professor se preocupa com os outros alunos, às vezes ele percebe que um aluno não tá muito bem, vai perguntar: ‘Aconteceu alguma coisa? Como é que eu posso te ajudar?’ Eu acho que o intérprete... é no mesmo caso, não pode simplesmente desistir, ainda mais quando só tem um aluno surdo dentro da sala.”

**ILS4** – “É... não o termo professor, ficaria... ficaria muito forte... é, mas assim... tô sendo a base dela ali nesse... momento, nesse momento. Não um intérprete. É espécie de um professor, nesse momento.”

**ILS<sup>3</sup>** – “[...] eu entendo que o intérprete ele não pode fazer nada além daquilo que tá sendo proposto em sala de aula, né? Porque até então o intérprete, ele vai passar a tomar forma de professor, e não é essa... não é esse o foco, não é esse o objetivo, mas, todos nós sabemos que, de uma certa forma o intérprete, ele acaba interferindo nisso. Quando o professor, não percebeu que o aluno, né... ele não entendeu determinada questão... aí você tem que ... de repente você tem ou não que tomar uma diretriz. [...] Mas não é função do intérprete estar tomando uma outra forma que não seja, a da atuação.”

Embora neguem que o façam e que não são professores e sim intérpretes, as falas expressam a sensibilidade que possuem quando percebem que o aluno não está compreendendo o que está sendo dito, pois há momentos em que o intérprete conhece e sabe sobre o conteúdo dado, quando ele busca junto ao professor, informações ou nas perguntas que faz ao aluno, no favorecer a aprendizagem.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O OLHAR DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO

A análise do trabalho é inseparável da sua transformação.

(CLOT, 1999, P.137apud LOUSADA, 2004, P.273)

Essa dissertação procurou diante das análises descritas, remeter a alguns pontos de reflexão relacionados às práticas do intérprete educacional de Libras, assim como as problemáticas demandadas pela profissão no contexto do Ensino Médio. Foi possível, analisar e discutir com os sujeitos da pesquisa o papel por eles desempenhado, a partir de imagens de vídeo das atividades filmadas durante o seu trabalho.

Os dados analisados permitiram verificar que as práticas de interpretação são perpassadas por problemas que envolvem a necessidade no forjar uma identidade profissional, pois as várias e complexas atividades desempenhadas por um intérprete demandam diferentes situações e necessidades, determinantes por influenciarem nas posturas e posicionamentos adotados durante o trabalho. A configuração dessa situação de conflito surgiu principalmente nas questões em que o intérprete educacional se intitula apenas mediador e não professor.

Os pressupostos baseados no intérprete de Libras como aquele que ‘ajuda’ o sujeito surdo, é fundamentado historicamente pela falta de clareza da profissão desempenhada por eles, assim como das relações que podem ser construídas com o outro, fazendo das experiências que se têm com a surdez e das histórias que cada profissional leva para o exercício de sua função, as marcas desse trabalho.

A busca por soluções devem ser compartilhadas pelos elementos da tríade, professor – intérprete – aluno, perante os problemas surgidos no dia a dia da escola. Sobretudo, é necessário que o intérprete educacional ocupe um lugar de elemento conciliador e agregador na educação da pessoa surda. Enfim, é preciso que as classes trabalhadoras, envolvidas com a educação se organizem e concretizem as mudanças necessárias, para que se tenha acesso a uma educação efetivamente inclusiva e bilíngüe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6ª edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as *Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm)
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22 de dezembro de 2005.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, julho de 2008.
- CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade* - Campinas-SP: CEDES, vol.21, nº 71, 2ª edição, 2000, p.116-131.
- KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p.75-93.
- KLEIN, Madalena. *Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?* Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 33, set./dez.2006. p.435-449.
- LACERDA, Cristina Broglia F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina B. F.de; GÓES, Maria Cecília R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51-84.
- \_\_\_\_\_. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos*. Cadernos CEDES, ano XX, n.50. Campinas: CEDES, abril/2000, p.70-83.
- \_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B. et. al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p.120-128.
- \_\_\_\_\_. *O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- \_\_\_\_\_. e LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia F. de: *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p.65-79.

PERLIN, Gladis Terezinha. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B. F.de; GÓES, Maria Cecília R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51-84.

\_\_\_\_\_. Identidade Surda. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2ª edição. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilingüismo*. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p.26-36.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. Prefácio. In: LODI, Ana Cláudia et all. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p.5-12.

VYGOTSKI, Lev S. Manuscritos de 1929. *Educação e sociedade: Vygostki - o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*. Cadernos CEDES ano XXI, Campinas-SP, nº 71, 2000.

## Educação matemática e surdez: um diálogo necessário

### *Mathematics education and deafness: a necessary dialogue*

**Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho**

Licenciada em Matemática pela UERJ, Mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ, doutoranda em Educação pela UNICAMP.

Email: mado1958@gmail.com

Artigo recebido em 14 de maio de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

### RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir o ensino de matemática para surdos, a partir de três campos do conhecimento que se entrelaçam e se complementam na prática pedagógica: educação matemática, letramento e surdez. Serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa para dissertação de mestrado e alguns desdobramentos decorrentes do trabalho realizado, bem como os questionamentos preliminares que orientam a pesquisa de doutorado em fase inicial.

**Palavras-chave:** educação matemática, letramento e surdez.

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to discuss the teaching of mathematics to deaf from three fields of knowledge that intertwine and complement each other in pedagogical practice: mathematics education, literacy and deafness. Results obtained in the research for dissertation will be presented and some developments arising from the work performed. Also will be present the preliminary questions that guide doctoral research at an early stage.*

**Keywords:** mathematics education, literacy and deafness.

### INTRODUÇÃO

Pensar nos processos de ensino e aprendizagem de matemática para alunos surdos implica considerar o diálogo entre, pelo menos, três campos do conhecimento: educação matemática, letramento e surdez. Educação matemática como um campo de conhecimento que privilegia "o desenvolvimento de conhecimentos e práticas

pedagógicas que contribuam para uma formação mais integral, humana e crítica do aluno e do professor" (Fiorentini; Lorenzato, 2006, p.4), o letramento como prática social (Soares, 1998; Kleiman, 1999; 2010) desenvolvido em comunidades de prática (Lave, 2001; Wenger, 2001) e dependente das relações interpessoais (Barton; Hamilton, 2004) e a surdez, entendida como uma diferença linguística e cultural. (Lane, 1992; Skliar, 1997).

Os processos de letramento, com toda a sua complexidade, têm ocupado uma posição central nas discussões acerca da função social da escolarização. Vivendo numa sociedade grafocêntrica, em que grande parte das informações de que necessitamos para viver e construir conhecimento está disponível na forma escrita, torna-se um desafio da escola fazer com que os alunos se tornem leitores fluentes. Esse desafio ainda está longe de ser vencido visto que, para uma grande parte das crianças, "o texto escrito é ininteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucesso escolar." (Kleiman, 1999:7).

Essa problemática tem suscitado discussões sobre as contribuições das diversas áreas do conhecimento no que se refere aos processos de letramento e, especificamente na área da educação matemática, já existem vários trabalhos que refletem sobre as relações entre educação matemática e letramento, tais como: Lins, 1999; Carvalho, 2004, 2010; Carvalho, 2005; Smole, 2001; Smole e Diniz, 2001; Fonseca, 2005, 2005b; David e Lopes, 2000, entre outros e existe uma tendência, atualmente, de criar oportunidades para que os alunos participem de atividades que envolvam práticas de leitura e escrita em aulas de matemática.

Nos contextos de alunos surdos, essa problemática é bem mais complexa, pois estes, devido à impossibilidade de ouvir, não adquirem naturalmente a língua de sua co-

munidade como acontece com os ouvintes, que chegam à escola com um repertório linguístico compatível com sua idade e com as experiências sócio-culturais a que foram expostos e, na escola, aprendem que as palavras e expressões que falamos têm uma correspondência com uma forma escrita da língua. Para os alunos surdos, que em sua maioria chegam à escola sem língua alguma estruturada, apresentando uma forma de comunicação rudimentar que visa apenas a atender às suas necessidades básicas, aprender a ler e a escrever significa aprender a Língua Portuguesa (Freire, 1998; Fernandes, 2008).

Como professora de surdos, trabalhando há vinte e seis anos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro de referência nacional na área da surdez vejo, ano após ano, boa parte dos alunos concluírem o Ensino Médio com dificuldades em leitura e escrita o que dificulta não só a leitura de textos informativos sobre o cotidiano da cidade, do país e do mundo e a continuidade de seus estudos acadêmicos, como também sua inserção no mercado de trabalho, que acaba disponibilizando para essa população empregos de baixo prestígio social e baixa remuneração.

Esse é um problema que perdura na educação de surdos, fruto do desconhecimento, de opções pedagógicas inadequadas e, principalmente, da falta de pesquisas que contemplem a sala de aula *in loco*, acompanhando os processos de ensino-aprendizagem desses alunos, o desenvolvimento de suas estratégias de leitura e sua forma peculiar de construir conhecimento que, ao que tudo indica, é diferente da forma como os ouvintes o fazem.

O discurso vigente quando iniciei minha vida profissional no INES, que apontava para a necessidade de *filtrar* o texto, ou seja, escrever da forma mais simples possível, está na fala de profissionais recém chegados, o que indica que a dificuldade de lidar com o texto escrito continua a nos desafiar e a saída pela simplificação acaba sonhando aos alunos a oportunidade de contato com uma diversidade textual que só teria a colaborar significativamente com seus processos de letramento. Em matemática, especificamente, esse discurso se traduz pela opção por um ensino mecânico, que reduz a matemática a uma mera resolução de algoritmos. Ao contrário, é fundamental que os alunos surdos sejam expostos ao texto nas suas mais variadas formas, pois acredito que aprendemos a ler, lendo e a escrever, escrevendo.

É importante enfatizar que uma educação de qualidade para surdos não pode deixar de considerar as especificidades que cercam esse alunado.<sup>35</sup> Considerá-los como parte de uma minoria linguística e cultural não pode significar apenas que sua diferença será tolerada, há que se proporcionar a eles as condições ne-

<sup>35</sup> Refiro-me aos que nasceram surdos ou que perderam a audição numa fase anterior à aquisição de linguagem.

cessárias para a sua efetiva aprendizagem, e não posso conceber outra forma que não dentro de um projeto de educação bilíngue, em que a Libras<sup>36</sup> é a primeira língua, através da qual os surdos constroem suas identidades e subjetividades, e a língua de instrução, enquanto a Língua Portuguesa assume uma perspectiva de segunda língua, com o cuidado de que ambas as línguas sejam igualmente valorizadas, pois, como alerta Souza (2007, p.31)

A circulação de outra língua em sala de aula, ou a presença de outra língua na escola, não garante um bilinguismo forte, ou seja, uma situação sociolinguística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de ser usadas por professores e alunos sem discriminação.

É importante enfatizar, também, que assumir uma perspectiva de educação bilíngue não elimina as contradições e conflitos que cercam a coexistência dessas duas línguas em sala de aula, tais como, a falta de proficiência, em Libras, de grande parte dos professores ouvintes e a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o papel e o lugar das mesmas nas atividades de sala de aula.

A seguir, algumas considerações sobre minha pesquisa de mestrado e questões que me mobilizam e orientam minha pesquisa de doutorado.

## A PESQUISA DE MESTRADO

Iniciei minha pesquisa de mestrado numa quarta série do Ensino Fundamental (atualmente 5º ano) propondo algumas atividades a partir de uma notícia de jornal que, entre outras coisas, dizia que foram pescados “16 tubarões da raça Gralha Preta, alguns ainda vivos. Eram 10 adultos e um só macho. Das nove fêmeas, três estavam grávidas.” (JB, 23/5/02). As perguntas propostas, que versavam sobre a quantidade de tubarões adultos e filhotes, machos e fêmeas, grávidas e não grávidas, além do total de tubarões e que envolvam as operações de adição e subtração, foram respondidas com muita dificuldade pelos alunos. Assistir às filmagens dessa atividade causou-me um enorme desconforto pela constatação de que a dificuldade de compreensão do texto e das perguntas não favorecia a construção de conhecimento matemático, objetivo principal daquela atividade. Assim, de forma bastante intuitiva, construí o esquema da página 62 (Cunha Coutinho, 2003).

Imaginei que, visualizando o esquema, os alunos percebessem as relações entre os dados numéricos da notícia e compreendessem a situação proposta. A partir daí, pretendia que eles retirassem os dados presentes

<sup>36</sup> Língua Brasileira de Sinais



Figura 1: Esquema referente à notícia de jornal

no texto e calculassem os que estavam faltando. Três meses depois, retomei a mesma notícia, agora apresentando o esquema e, de fato, eles tiveram muita facilidade para preencher os dados do esquema, uma forma diferente de fazer as mesmas perguntas feitas anteriormente por meio da língua escrita. Partindo do pressuposto que esse recurso privilegiava a percepção visual, característica essa de vital importância para a aprendizagem dos surdos (Skliar, 1998), passei a centrar meu trabalho nessa investigação criando outras situações onde os esquemas pudessem ser aplicados. Meu objetivo era investigar os esquemas como estratégia para compreensão e resolução de problemas e favorecer a construção de conhecimento matemático.

Ao propor a utilização de esquemas para facilitar o acesso dos alunos aos dados do texto, mesmo que intuitivamente, eu estava desenvolvendo com eles uma estratégia de leitura. Nesse sentido, a utilização de itens lexicais, a organização dos elementos em categorias, bem como a organização visual favorecida pelo esquema fizeram com que os alunos se conscientizassem de seu objetivo com a leitura do texto e direcionassem sua atenção para seus pontos mais importantes. Segundo Solé (1998), há vários objetivos possíveis quando um leitor se depara com um texto. Neste caso, o objetivo dos alunos era encontrar uma informação precisa, ou seja, retirar do texto alguns dados presentes no esquema para, posteriormente, efetuar os cálculos necessários e encontrar os outros valores que o completariam. Os espaços em branco (no esquema) correspondiam às perguntas apresentadas anteriormente na forma escrita que não estavam explícitas, mas subentendidas. Dessa forma, os esquemas estabeleceram uma mediação entre o texto e o leitor na medida em que funcionaram como estratégia de leitura.

Além disso, penso que os esquemas possibilitaram uma visão holística da situação problema, favorecendo o estabelecimento de relações e a categorização de seus

elementos constituintes, que muitas vezes ficam soltos no problema escrito devido às dificuldades dos estudantes surdos na leitura. A facilidade de lidar de maneira organizada e coerente com os dados do problema até chegar ao final de sua resolução foi observada em diversas vezes como no problema e esquema abaixo.

Paula e Luciana foram ao supermercado. Paula comprou 3 sabonetes, 4 pacotes de biscoito e 5 latas de óleo. Luciana comprou 2 pastas de dente, 5 quilos de açúcar e 3 detergentes.

Quanto Paula gastou?

Quanto Luciana gastou?

sabonete	0,85
biscoito	1,35
óleo	1,98
pasta de dente	1,45
açúcar	1,55
detergente	0,70

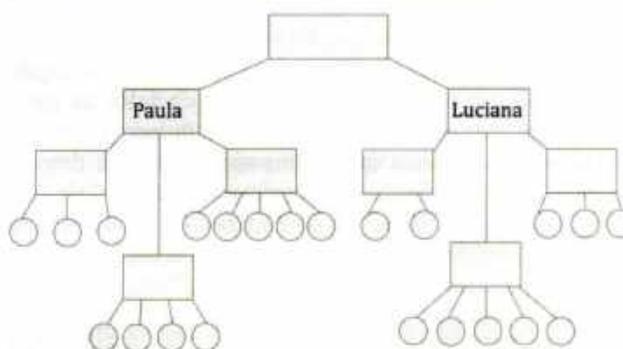


Figura 2: Esquema relativo ao problema de compra no supermercado

Apesar da quantidade de cálculos necessária à resolução do problema, ele foi resolvido com facilidade pela turma. O relato abaixo, feito por mim a partir da observação de uma das alunas, mostra isso.

Érica interage facilmente com os dados da tabela, do texto e com as pistas fornecidas pelo esquema. Com a mesma facilidade começa a efetuar os cálculos a partir das linhas inferiores demonstrando bastante segurança no que estava fazendo. Começa multiplicando para obter o total referente a cada produto comprado por Luciana. Depois aponta para Luciana, sinaliza total e calcula o total gasto por ela. A seguir olha para mim e pergunta se está certo. Respondo positivamente e ela inicia o cálculo do gasto de Paula com cada produto. Aponta para o retângulo onde está escrito Paula e faz sinal de somar. (Cunha Coutinho, 2003).

É importante notar que, segundo Polya (1977), uma das etapas da resolução de um problema é a elaboração de um plano. Essa etapa consiste na seleção de uma estratégia para resolver o problema, bem como na tentativa de relacioná-lo a algum outro problema já resolvido. Pelo que foi observado na transcrição acima, fica claro que a aluna estabeleceu um plano para resolver o problema. Iniciou pelas linhas inferiores calculando o gasto com cada produto, o total gasto por cada pessoa e total gasto pelas duas pessoas. Assim, apesar do esquema não ter sido criado pela aluna, ela se apropria desse recurso de forma competente. Primeiramente é capaz de compreender a situação-problema e apreender os dados necessários para resolvê-la (o esquema como estratégia de leitura). Isso foi possível pela presença dos nomes Paula e Luciana no esquema que facilitou a relação dessas personagens com os produtos adquiridos por cada uma (categorização) e pelas informações gráficas (bolinhas que correspondiam à quantidade de cada produto) que, segundo Kleiman (1999), levam o leitor a criar expectativas sobre o texto, objetivando a leitura e facilitando, nesse caso, a apreensão dos dados do problema.

A seguir, a aluna resolve o problema seguindo uma organização que foi possibilitada pela forma categorizada como o esquema se apresenta, ou seja, visualizando o esquema é fácil perceber que alguns produtos estão ligados à Paula, enquanto outros à Luciana; que a soma dos preços pagos em cada produto dará o total gasto por cada pessoa e que, finalmente, a soma dos valores gastos por cada uma resultará no total dos gastos.

Para finalizar minha pesquisa, após propor várias situações aos alunos, decidi propor o seguinte problema:

Flávia e Eduardo contaram seu dinheiro. Flávia encontrou 5 moedas de R\$0,50, 3 moedas de R\$1,00 e 4 notas de R\$2,00 e 6 notas de R\$20,00. Eduardo encontrou 6 moedas de R\$0,25, 5 moedas de R\$1,00 e 3 notas de R\$50,00.

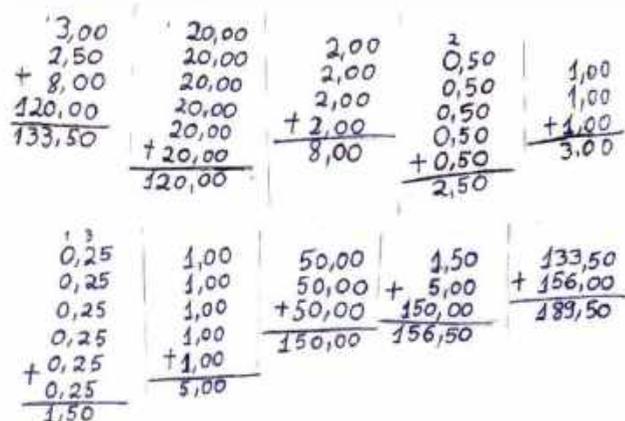


Figura 3: Cálculos realizados para a resolução do problema

Quanto Flávia tem? Quanto Eduardo tem? Quem tem mais dinheiro? Quanto os dois têm juntos?

O problema foi apresentado sem apoio do esquema e minha expectativa era de que os alunos não conseguiriam resolvê-lo. De modo geral, porém, os alunos me surpreenderam demonstrando uma melhora em sua capacidade de leitura e organização do pensamento. Dos sete alunos da turma, dois conseguiram efetuar todos os cálculos de maneira lógica e organizada, chegando à resposta final; outros dois alunos resolveram o problema após construírem um esquema, revelando terem compreendido a sua lógica, bem como as relações subjacentes a ele (figuras 3 e 4).

As duas formas de resolução denotam uma atitude de autonomia por parte dos alunos. Os três alunos restantes só conseguiram resolver o problema com o esquema, apesar de terem feito algumas tentativas anteriores. Segundo Moysés (1997), a internalização de conceitos promove uma transformação na forma de pensar do indivíduo, além de desenvolver sua cognição. De maneira análoga, penso que o trabalho com os esquemas iniciou um processo de transformação na organização do pensamento dos alunos, fruto da internalização de uma forma de organização proposta pelos esquemas.

Em entrevista realizada com os alunos, ficou claro que os esquemas facilitaram a resolução dos problemas pela facilidade de visualizar e relacionar as informações do mesmo. Igualmente, a avaliação de um assistente educacional surdo sobre o trabalho desenvolvido, enfatizou a visualização das relações entre os dados como uma característica importante dos esquemas. A professora da turma também registrou em suas avaliações o avanço observado nos alunos quanto à capacidade de resolver problemas, como mostra o seguinte trecho de seu relatório final:

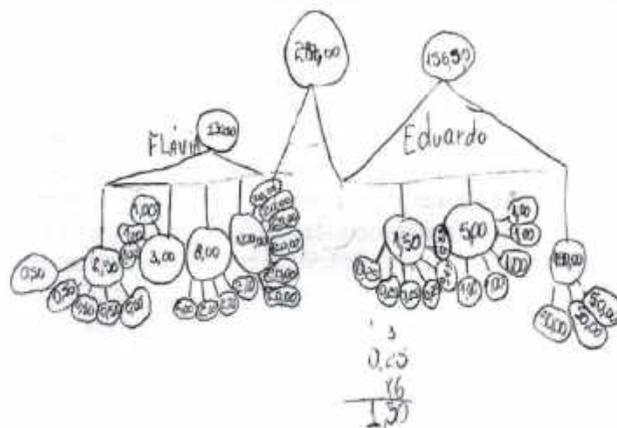
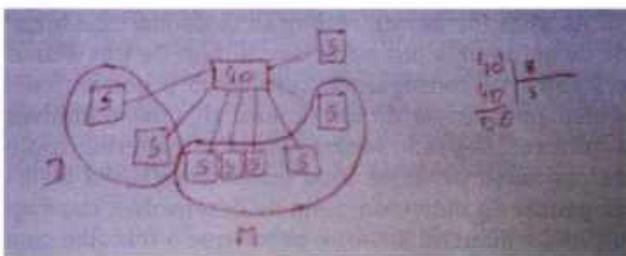


Figura 4: Esquema construído para a resolução do problema

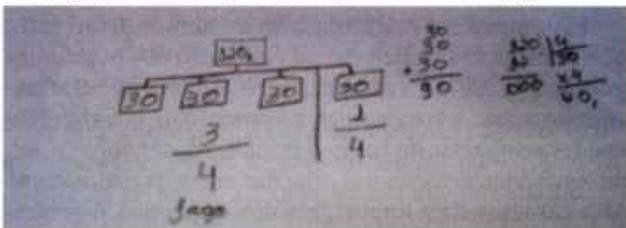
Os alunos estão sendo beneficiados com a proposta. Alunos que apresentavam dificuldades significativas nessa atividade, hoje se destacam na execução desses problemas. Esse trabalho favoreceu, além da leitura dos problemas matemáticos, a leitura de suas enormes possibilidades enquanto pessoas surdas. (Cunha Coutinho, 2003)

Após o término dessa pesquisa utilizei os esquemas, em minhas turmas, na resolução de problemas com frações. As figuras 5 e 6 mostram os esquemas construídos pelos alunos.

Júlia tem 40 bombons. Vai dar  $\frac{2}{8}$  para Dani e  $\frac{5}{8}$  para Miguel. Quanto vai sobrar?



Marcelo tem R\$120,00. Vai gastar  $\frac{3}{4}$  para comprar um jogo para o computador. Quanto custa o jogo?



Figuras 5 e 6: Esquemas com frações retirados de avaliações realizadas em junho de 2007

Neste estudo, procurei pesquisar uma alternativa que facilitasse a resolução de problemas de matemática pelos estudantes surdos não só por causa da dificuldade detectada na turma pesquisada, mas também em todas as turmas que já tive em minhas mãos desde que iniciei meu trabalho com surdos. Acho que obtive êxito com essa pesquisa, pois observei uma melhora real na performance dos alunos, nessa atividade. Atribuo essa conquista: a) a um acesso mais fácil aos dados do problema (o esquema como estratégia de leitura), b) a uma possibilidade de percepção das relações entre as partes do problema num todo coerente, organizado visualmente que favoreceu o raciocínio lógico-matemático (o esquema como forma de categorizar e dispor visualmente as informações) e c) à melhora na autoestima dos alunos que passaram a executar com mais segurança e prazer uma atividade que apresentava um grande nível de complexidade para eles.

É importante enfatizar que parte do êxito dessa pesquisa deveu-se ao fato de ter sido desenvolvida numa turma com poucos alunos, todos surdos. Por isso me parece bastante oportuno, neste momento, refletir sobre a política de inclusão do Ministério da Educação atualmente em curso que, apesar de ter dado visibilidade à questão da educação dos surdos, não garante a esse alunado o atendimento às suas demandas básicas, como o acesso precoce à Libras como primeira língua e à Língua Portuguesa como segunda língua. Os alunos estão "incluídos" em turmas de ouvintes, muitas vezes sem intérprete e, nesse contexto, as dificuldades de comunicação são potencializadas. O professor, via de regra, não conhece a Libras e, ainda que conheça, não pode usar, simultaneamente, duas línguas diferentes.

Ao não favorecer a aquisição da Língua de Sinais a escola, que se pretende inclusiva, aumenta a exclusão que pretende combater, pois não disponibiliza a esse aluno um instrumental linguístico que possibilite a aquisição de linguagem e, conseqüentemente, sua aprendizagem e seu desenvolvimento cognitivo.

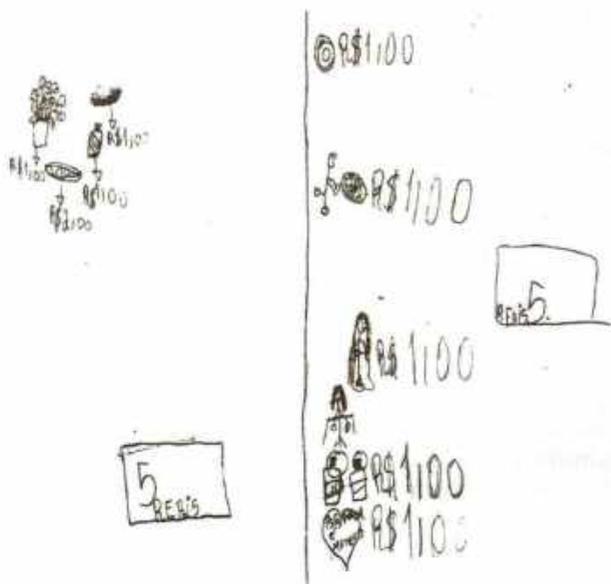
## A PESQUISA DE DOUTORADO

Na introdução deste artigo, defendi que o desenvolvimento dos processos de letramento dos alunos surdos deve fazer parte dos objetivos de todos os professores,<sup>37</sup> já que o texto escrito está presente, de forma particular, por meio de um léxico e gêneros textuais próprios, em todas as disciplinas escolares. Defendi também que como integrantes de uma minoria linguística e cultural, os surdos necessitam que sua educação seja pensada a partir de um projeto de educação bilíngüe onde a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda língua. Sendo assim, a pergunta que me faço é: o que muda numa prática pedagógica identificada com essas ideias?

Penso que uma mudança de olhar para a produção escrita desse alunado seja uma das mudanças necessárias. Nas atividades de matemática, observo que não só a produção escrita dos meus alunos, mas também suas estratégias de leitura são, constantemente, influenciadas por sua primeira língua. Um bom exemplo disso é a inversão na representação da quantidade de objetos e quantias. Em Língua Portuguesa dizemos e escrevemos: 5 reais, 4 sabonetes. Em Libras o numeral vem depois do substantivo, ou seja: reais 5, sabonetes 4. Essa inversão também aparece nas equações, na escrita de monômios, e na representação de números inteiros (-8, 8-). Os exemplos abaixo ilustram esse fato.

<sup>37</sup> Refiro-me aos professores da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que trabalham com disciplinas específicas.

A) Após a realização de uma festa junina interna,<sup>38</sup> envolvendo a primeira fase do Ensino Fundamental, a professora da oficina de matemática<sup>39</sup> solicitou aos alunos da primeira série que relatassem de que forma eles gastaram seu dinheiro.



B) Resolução de equações de 1º grau:

$$d) \frac{x}{3} - \frac{x}{4} = \frac{5}{12}$$

$$4x + 3x = 14$$

$$7x = 14$$

$$x = 2$$



C) Problema de feixe de retas paralelas cortadas por uma transversal:

$$\begin{array}{r} x \\ 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} x + 15 \\ 14 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} x \\ 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} x + 15 \\ 14 \end{array}$$

$$14x = 4(x + 15)$$

$$14x - 4x = -60$$

$$10x = -60$$

$$x = -6$$

Inversão da localização do sinal sem prejudicar a resolução da equação

D) Na leitura do problema abaixo quando eu perguntei quantos sabonetes Mario comprou, a aluna respondeu 2, ou seja, o número que vem depois, o que sugere uma influência da estrutura da Libras, sua primeira língua.

Mario comprou 3 sabonetes, 2 garrafas de coca-cola e 3 pacotes de biscoitos. Quanto ele gastou?

Preços	
sabonete	0,96
coca-cola	2,70
biscoito	1,30

A influência da Libras na produção escrita e nas estratégias de leitura dos alunos surdos é, algumas vezes, usada para argumentar contra a aquisição precoce dessa língua, como se a mesma atrapalhasse ou até impedisse a aquisição da Língua Portuguesa, o que nos faria retornar, perigosamente, aos pressupostos teóricos do Oralismo, metodologia que durante muitos anos orientou a prática pedagógica com estudantes surdos. Porém, à luz dos estudos de aquisição de segunda língua (Ellis, 1985) essa influência é vista como um estágio da

<sup>38</sup> Anualmente a oficina de matemática promove uma festa junina interna, que tem como principal objetivo o manuseio de dinheiro, através do planejamento de gastos e do cálculo de despesa e troco. Os alunos recebem uma determinada quantia em dinheirinho de brinquedo (R\$10,00 em 2008 e R\$20,00 em 2009) que é usada na participação em brincadeiras e na compra de guloseimas. Além disso, se revezam nos caixas acompanhados sempre de uma professora ou de um assistente educacional surdo.

<sup>39</sup> A oficina de matemática é uma atividade semanal de 45 minutos que faz parte da grade curricular da 1ª fase do Ensino Fundamental. Tem como objetivo a formação continuada das professoras desse segmento que acompanham seus alunos nas atividades. Participei desse projeto nos anos de 2008 e 2009.

aquisição e, na área da surdez, é perfeitamente justificável por pesquisas (Svartholm, 1998; Anderson, 1994; Fernandes, 1999) que mostram que a produção escrita dos surdos assemelha-se à de qualquer aprendiz de segunda língua.

Apesar dos pressupostos da educação bilíngue serem, hoje, aceitos por grande parte dos profissionais da área, o olhar diferenciado para a produção escrita dos alunos surdos ainda não é uma unanimidade entre os professores, pois admitir a perspectiva de segunda língua para a Língua Portuguesa não garante uma prática coerente com tais pressupostos. De que forma, principalmente em momentos de avaliação, consideramos o fato de que a Língua Portuguesa, em que geralmente as avaliações são realizadas, é uma segunda língua, em processo de aquisição?

Essa pergunta leva a um segundo ponto para reflexão: num projeto bilíngue em que a Língua de Sinais é a língua de instrução, que lugar deve ocupar o texto escrito? E qual a contribuição que as diversas disciplinas do currículo podem dar ao processo de aquisição da Língua Portuguesa? Nos últimos anos desenvolvi algumas atividades na tentativa de responder a essas perguntas. O trabalho com jornais envolveu o desenvolvimento de conhecimento matemático aliado à leitura de mundo, o trabalho com etiquetas de supermercado possibilitou que os alunos, de posse de conhecimentos matemáticos como números decimais, unidades de medida e escrita de quantias, pudessem construir um significado para esse texto (etiquetas). Tais atividades aproximam-se do que atualmente vem sendo denominado letramento matemático. Essas são algumas das questões que orientarão minha pesquisa de doutorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A surdez com suas implicações linguísticas, identitárias, sociais e culturais oferece um enorme campo de pesquisas na área da educação. A complexidade que envolve esse contexto reafirma a necessidade da realização de pesquisas que investiguem a sala de aula de surdos, a fim de se refletir sobre seus processos de letramento e, de forma mais ampla, sobre suas estratégias de aprendizagem.

Na história da educação de surdos, estes têm sido narrados e representados pelos ouvintes, algumas vezes como pessoas deficientes, sem autonomia, sem língua, que vivem isoladas, entre outras coisas. Hoje, porém, penso que vivemos um momento de transformações. Há um aumento considerável do número de pesquisadores surdos, o movimento surdo reivindica o direito dos surdos se narrarem, como vem acontecendo com todas as minorias (Cucho, 2002), participam de movimentos de afirmação das identidades e da cultura surda e, recentemente, organizaram, via Facebook, um movimento de protesto em Brasília que culminou com uma passeata e uma audiência com o Ministro da Educação, em defesa de escolas bilíngues – em especial do INES – onde possam ser educados na sua primeira língua e pelo respeito à Libras como sua língua natural.

Uma frase especialmente me chamou a atenção nas faixas e cartazes que podiam ser vistos nessa manifestação: “Nada sobre nós, sem nós”. Penso que este é um desejo legítimo da comunidade surda e que essas transformações são muito bem vindas e necessárias na área da surdez. Esse momento é de juntarmos esforços – pesquisadores surdos e ouvintes – em prol de uma educação de qualidade para as pessoas surdas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSSON, Y. Deaf people as a linguistic minority in AHLGREN, I. e HYLSTENSTAM, K. (eds) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl., 1994

BARTON, D. e HAMILTON, M. In: ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M. e AMES, P. (Eds.) *Escritura e sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Peru, 2004

CARVALHO, D. L. Alfabetismo, escolarização e educação matemática: reflexões de uma professora de matemática. In FONSECA, M. da C. F. R. (org.). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global:Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004

\_\_\_\_\_. Letramento Matemático na infância e na fase adulta de alunas de programas de educação de jovens e adultos. Texto apresentado no Encontro Nacional de Educação Matemática. Julho de 2010.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. Ed. Bauru: EDUSC, 2002

CUNHA COUTINHO, M. D. M. da *A mediação de esquemas na resolução de problemas por estudantes surdos: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Interação e Discorso. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2003

- DAVID, M. M. M. S.; LOPES, M. da P. *Falar sobre matemática é tão importante quanto fazer matemática*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 32, v.6, março/abril, 2000, p.16 -24.
- ELLIS, R. Input interaction and second language acquisition. In: *Understanding second language acquisition*, 1985.
- FERNANDES, S. *Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, 2008
- FIORENTINI, D. e LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Coleção formação de professores. 3. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FONSECA, M. da C. F. R.; CARDOSO, C. de A. *Educação Matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler o texto*. Escritas e leituras na educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- FONSECA, M. da C. F. R. O sentido matemático do letramento nas práticas sociais. In: *Presença Pedagógica*. Editora Dimensão. Belo Horizonte: jul/ago, 2005b, p. 5 a 19.
- FREIRE, A. M. da F. *Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo*. Revista Espaço n.9, Rio de Janeiro: I.N.E.S., P. 46-52, 1998
- KLEIMAN, A. B. O que é letramento? In: Kleiman, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1995
- \_\_\_\_\_. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda ameaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992
- LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Ed.). *Estudiar las practicas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001, p. 15-45. (Original do Inglês em 1996).
- LINS, R. C. Porque discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática In: BICUDO, M. A. V. *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999
- MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática*. Campinas: Papirus, 1997
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 1977
- SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: *Anais do seminário Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*. INES, Rio de Janeiro, 1997
- SMOLE, K. C. S. Textos em matemática: por que não? In: Smole K. C. S.; DINIZ, M. I. (orgs) *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001
- SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. Ler e aprender matemática In: Smole K. C. S.; DINIZ, M. I. (orgs) *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998
- SOUZA, R. M., SILVESTRE, N. e ARANTES, V. A. (org) *Educação bilíngue: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007
- SVARTHOLM, K. *Aquisição de segunda língua por surdos*. Revista Espaço n.9, Rio de Janeiro, I.N.E.S., P. 38-45, 1998.
- WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Trad. De Genis Sánches Barberán. Barcelona: Paidós, 2001.

## A educação escolar da pessoa surda em Salvador: das classes Wilson Lins à política de inclusão do Ministério da Educação

*The School Education of Deaf Individuals in Salvador: From Wilson Lins Classes to the Ministry of Education Inclusion Policy*

**Elzeni Bahia Góis de Souza**

Pedagoga/UFBA, Educadora da TV Anísio Teixeira IAT/SEC-Ba, Psicopedagoga, Ex-professora de Surdos, Especialista em Educação Especial/Inclusiva/UCB, e Especialista em Avaliação da Aprendizagem Escolar.

e-mail: elza\_42@yahoo.com.br

Artigo recebido em 13 de novembro de 2011 e selecionado em 31 de maio de 2012

### RESUMO

Este artigo visa inventariar um pouco da gênese da educação escolar de surdos em Salvador a partir de 1959. Foi elaborado para fundamentar o Seminário sobre a Educação de Surdos na Bahia de um grupo de alunas do curso de pedagogia da FAGED/UFBA. Ele parte do olhar da professora-pesquisadora de surdos da Escola Estadual Georgina Ramos da Silva. Nessa pesquisa histórica, foram reunidos alguns fragmentos da memória da educação de surdos dessa cidade; informações da dissertação de Oliveira; a portaria de criação das classes Wilson Lins; depoimentos de pessoas que fundaram instituições que cuidam da educação de surdos; textos da História da Educação Especial; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, 7.692/71 e a 9.394/96, além de dados quantitativos das Secretarias de Educação do Estado da Bahia e do Município. Pretende-se estimular a continuidade de pesquisas nesse tema analisando criticamente questões que compõem memória da escolarização dessa população.

**Palavras-chave:** história. educação. surdos. Salvador.

### ABSTRACT

*This article aims to take stock of a little about the genesis of school education of the deaf in Salvador since 1959. It was designed to support the Seminar on Education of the Deaf in Bahia of a group of students from FAGED / UFBA Pedagogy of course. It starts from the*

*point of view of the teacher-researcher of the deaf at the State School Georgina Ramos da Silva. In this historical survey some fragments were gathered from the memory of deaf education in the city; information from Oliveira's dissertation; the ordinance creating the classes Wilson Lins; testimonials from people who founded institutions that take care of deaf people education; texts of the History of Special Education; Laws of Directives and Bases of National Education 4.024/61, 7.692/71 and 9.394/96, as well as quantitative data of the Education Departments of the State of Bahia and the Municipality. It is intended to stimulate further studies on this issue critically analyzing issues that make up the memory of this school population.*

**Keywords:** history, education, deaf, Salvador.

### 1. INTRODUÇÃO

A educação do surdo em Salvador e, provavelmente na Bahia, parece não diferir muito da história da educação popular para as minorias afetadas por alguma limitação física, intelectual ou neurosensorial. O direito das pessoas com deficiência à educação escolar é relativamente recente no Brasil, mais ainda no referido Estado. Para situar historicamente esse texto, faz-se necessário buscar referências desse tema a partir de outros espaços.

No ocidente é, a partir do século XVI, que podem ser encontrados registros das primeiras tentativas de educação para os não ouvintes. Antes estavam restritos aos mosteiros, aos cuidados das congregações religiosas.

Muitas famílias os mantinham escondidos nos recessos dos lares ou recorriam a instituições de caridade. Além disso, mães que não desistiam de lutar para que os seus filhos tivessem acesso à educação, criavam associações e buscavam várias formas de educá-los.

A educação dos surdos no Brasil foi iniciada formalmente com a fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857, que é atualmente o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esse Instituto, até hoje, é uma referência governamental brasileira para os não ouvintes.

Ao tecer considerações acerca da história da educação dos surdos em Salvador, faz-se necessário descortinar um pouco do cenário político, econômico e social brasileiro, baiano e mundial ao final década de 1950. É importante relatar também, como nessa época se configurava o cenário educacional, social e político mundial naquele momento.

O recorte epistemológico em relação a essa década, é devido à grande efervescência econômico-político e sociocultural no planeta que nesse período experimenta o fim da segunda guerra mundial, seguida do terror morno da guerra fria entre as duas superpotências da época.

No Brasil, foi criada a Petrobrás; inaugurada a primeira TV; Getúlio Vargas elegeu-se como presidente, renunciou e suicidou-se; foram realizadas reformas em vários ministérios (fazenda, trabalho e justiça); JK - Juscelino Kubitschek de Oliveira elegeu-se presidente do Brasil; ampliou-se o surto industrial brasileiro com a criação do Grupo Executivo da Indústria Automotiva - GEIA; deu-se início a construção da capital do Brasil que também conquistou a Copa do Mundo na Suécia. Foi também o momento em que JK rompeu com o Fundo Monetário Internacional e aprovou o projeto de criação da SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste e enfrentou uma rebelião da Aeronáutica dando início aos anos de chumbo do regime ditatorial no Brasil. Foi considerado também o início da imposição do colonialismo norte-americano aos países subdesenvolvidos.

Em relação à educação, entrava em vigor, LDB – Lei de diretrizes e bases da educação Nacional nº 4.024/61 com doze anos de atraso devido ao litígio entre a educação privada e as lutas pela educação pública.

Na educação dos Estados Unidos da América, John Dewey difundia o pragmatismo através da Escola Ativa seguida no Brasil, pelo educador baiano, Anísio Teixeira que para muitos, um gestor progressista da educação brasileira que lutava pela escola pública, e laica, para outros, um “americanófilo” higienista deslumbrado com o progresso da América do Norte. Era também aluno e seguidor fiel das ideias de Dewey, implantando-as

como intelectual e gestor público da pasta da educação na Bahia.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O Brasil, a Bahia e a Educação de Surdos no Século XX

O Estado da Bahia que passara por um longo período de decadência socioeconômico e cultural passou a contar com mais investimentos o que viabilizava o processo de modernização e urbanização iniciada no governo de Francisco Marques Goes Calmom e que atingiu o seu ápice na década de 1950, com a criação da Petrobrás. Esta realização foi impulsionada, com a descoberta do petróleo no subúrbio soteropolitano na região do Lobato em 1939. A partir de então foi implantada a Refinaria Landulfo Alves, realizada a construção da Rio-Bahia e da Hidrelétrica do Paulo Afonso. Esses, foram alguns dos ganhos que a Bahia obteve nesse período.

Todo esse movimento reclamava investimentos, necessários para formação de mão de obra especializada. Por extensão, a educação nesse Estado, foi beneficiada. Afinal, Anísio Teixeira além de um entusiasta da educação, era um gestor muito influente no governo de Octávio Mangabeiras. Esse fato favoreceu a execução de muitas das propostas desse educador para a melhoria desse setor na Bahia que tinha mais de 50% da população analfabeta.

Após Anísio Teixeira ter conhecido de perto o processo de desenvolvimento educacional nos EUA e na Europa, o estado da Bahia passou por mudanças significativas no que diz respeito a formação de professores, a construção e reconstrução de escolas, a aquisição de materiais e outros meios para ampliar o acesso da população baiana à educação formal. Era imprescindível reestruturar as escolas baianas, realizar pesquisas para saber quantos e quais eram os docentes e qualificá-los. A criação da Escola Normal em Caetité, a sua cidade natal no interior da Bahia, foi uma dessas realizações.

A ideia de Teixeira e escolanovistas, como Afrânio Peixoto, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e outros que defendiam que a educação, deveria ser de base científica, pública, laica e para todos, o que indiretamente, contemplaria mais tarde a escolarização dos surdos. Isso pode ser compreendido a partir da implantação das Campanhas de Educação para pessoas com deficiências como a CESB – Campanha Nacional de Educação do Surdo; a CENEC - Campanha Nacional de Educação para Cegos e a CADEME - Campanha Nacional de Educação para Deficientes Mentais e do Curso Normal de Formação de Professores, o primeiro da América Latina, para educá-los.

De acordo com ROCHA (2008, p. 2), Essas campanhas se consolidaram como as primeiras iniciativas de políticas públicas em nível nacional destinadas a essa população. Elas foram implantadas pela diretora do INES, a Prof<sup>a</sup>. Ana Rímoli de Faria Dória, quando Anísio Teixeira era gestor do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ao final da década de 1950. Fatos como este possibilitam o entendimento de que deve ter havido alguma colaboração do educador baiano nas decisões que culminaram em algum atendimento educacional à pessoa surda, naquele momento histórico.

Mesmo com essas iniciativas do poder público, uma das primeiras leis brasileiras a tratar da educação dos excepcionais, termo em voga à época, foi a LDB nº 4.024/61, no início da década de 1960. Essa Lei dispõe sobre o enquadramento da educação da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, embora não garantisse o financiamento, deixando espaço para a efetivação de convênios com instituições de ensino privado através de bolsas de ensino aos estudantes. Isso pode ser percebido nos dois artigos do texto da LDB 4.024/61.

No Capítulo X, Artigo 88 lê-se: “A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los à comunidade.” Importante lembrar que até então a educação dessas pessoas ocorria ainda mais precariamente e à margem do sistema de ensino brasileiro.

No Artigo 89 do mesmo capítulo, chama atenção para o “tratamento especial” com subvenções e empréstimos às iniciativas privadas que fossem consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Ensino. É notório a limitação da responsabilidade do poder público para com a escolaridade dessa população, mesmo quando o médico italiano Girolamo Cardano ainda no século XVI havia declarado que “A surdez por si mesma, não afeta a capacidade de aprender” como afirma SOARES (1999) na apresentação do seu livro *A Educação do Surdo no Brasil*.

## 2.2 Primeiros Investimentos na Escolarização de Surdos de Salvador e Formação de Professores

Salvador, primeira cidade planejada do Brasil e fundada em 1549, foi construída para consolidar-se como uma fortaleza bélica da coroa lusitana. Era na sua origem também, centro administrativo e entreposto comercial de onde governava Tomé de Souza, representante da corte portuguesa. A educação a cargo dos jesuítas que vieram com o governador geral tinha como objetivo a catequização dos índios para convertê-los ao catolicismo. Comandados pelo Padre Manoel da Nóbrega, fundaram uma escola elementar de ler e escrever aos meninos indígenas. Mais tarde construíram o Colégio dos Meninos

de Jesus situado no Terreiro de Jesus. Entretanto, a Professora Antonietta D'Aguiar Nunes, relata que

Antes mesmo de construída a cidade do Salvador, em 1549, o irmão Vicente Rodrigues já ensinava doutrina aos meninos e tinha escola de ler e escrever na povoação do Pereira, vila criada em 1535 pelo falecido capitão donatário Francisco Pereira Coutinho.

NUNES (2008, p. 1)

Importante lembrar que esse artigo trata da educação enquanto escolarização e no caso dos jesuítas, da educação nos moldes europeus. Pois é sabido que os índios, muito antes dos portugueses, educavam os seus filhos, a partir da tradição oral, mesmo sem haver construído escolas.

A educação em Salvador passou pela *Ratio Studiorum* jesuítica, pelas Aulas Régias de Pombal, a Educação Nova de Anísio Teixeira até a criação de uma Secretaria de Educação nesse município, nos idos de 1959 portanto, 410 anos depois da fundação dessa cidade. Apesar da luta pela universalização do ensino, somente após a segunda metade do século XX se tem registros a respeito da educação pública para a pessoa com deficiência, a exemplo da implantação das classes de aulas para os surdos.

Um dos raros documentos que registram um pouco do percurso da educação dos surdos na Bahia é a dissertação de mestrado de Oliveira (2003, p. 35), intitulada *A Sala de Aula Inclusiva: Um Desafio à Integração da Criança Surda*. As investigações dessa autora revelam que em 1959, em Salvador, algumas docentes da rede pública estadual como as professoras Aldímia Maria de Jesus, Glícia Silva Morais, Maria Isméria Guanaes, Valdívnia Aquino e Jandira da Silva Freire se submeteram a uma seleção para testar os conhecimentos. Ao serem aprovadas, eram encaminhadas pelo governo Estadual para o INES, no Rio de Janeiro, a fim de realizarem uma capacitação para ensinar os surdos baianos. Elas ficavam internas no próprio Instituto enquanto realizavam o Curso de Especialização de Professores Primários para Surdos que tinha uma duração de dois anos.

Durante a pesquisa, Oliveira localizou o currículo organizado para a formação dos professores expondo a concepção de educação em vigor na época.

Nessa formação, faziam parte do currículo as seguintes matérias: A Arte e o Surdo, Educação Comparada, Física do Som, Higiene Geral, História da Educação do Surdo, Inglês, Música e Canto Orfeônico, Sociologia e Serviço Social, Didática Especial, Noções de Psicologia, Psicologia Aplicada a Criança Surda, Psicologia da Linguagem, Psicométrica, Noções Fundamentais de Audiologia (fisiologia da audição e fala), Patolo-

gia da Audição e da Fala, Anatomia da Audição e da Fala, Audiologia, Noções de Audiometria, Acústica Aplicada, Fonomетria, Aparelhagem para o Treinamento da Audição e da Fala, Prótese da Audição, Português (complementação dos estudos relacionados com a educação dos surdos – sintaxe, fonética aplicada, emissão, impostação de voz, articulação, dicção, fonemografia, didática do ritmo e terapia da linguagem, jogos e recreação, atividades artísticas, parte técnica e parte prática) e Prática de Ensino. Para essa formação, todas as professoras recebiam bolsa de estudo fornecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

(OLIVEIRA, 2003, p. 35)

Ao concluírem o curso, e, de posse da certificação de Especialistas, retornavam a Salvador para formar as turmas que deveriam ensinar. Tinham que recrutar estudantes para formar as Classes de Educação de Surdos Wilson Lins. Isso, em agosto de 1959, quando o secretário de Educação da Bahia no governo de Juracy Magalhães (1959 a 1963) era o próprio Wilson Lins e quando no Brasil estava em pleno vigor as campanhas pela educação dos deficientes. Até então, o atendimento educacional destinado a essa população ainda se efetivava a partir das iniciativas de suas famílias ou de entidades religiosas e de caridade. Educação era fruto da benevolência de alguns, não se constituindo ainda num direito como queria Anísio Teixeira.

Apesar de ser importante a tardia disposição do governo baiano em investir na educação formal dos não ouvintes, a credibilidade na capacidade educativa dos surdos era bem pequena. Mesmo tendo investido na formação docente, não foi criada sequer uma escola para esses sujeitos. OLIVEIRA (2003, p. 35), afirma que eram salas de aula que funcionavam no Hospital Santa Luzia, localizado no bairro de Nazaré na Praça Conde Almeida Couto, 110 nessa capital.

O fato de essas classes funcionarem anexas a um hospital que tratava os problemas relacionados à visão, ouvidos e garganta devia-se à filosofia oralista utilizada na educação da época, não somente no Brasil. Na maioria dos países desenvolvidos, existia a promessa de reabilitar todos aqueles que não se enquadravam no padrão da "normalidade". A medicina, o direito e a psicologia eram responsáveis pela cura e reabilitação dos "anormais" como eram chamados. Segundo as descobertas de Verônica dos Reis Mariano Souza,

Profissionais da saúde e do direito, no século XIX e início do século XX revestidos do poder que lhes conferiam seus próprios estatutos, expressam a concepção da pessoa surda com base em preconceitos quando dizem: a parada de desenvolvimento ou lesão que de nascença provoca a surdo-mudez, já é um indício grave de degeneração. (SOUZA, 2007, p. 1)

Para os surdos, a educação institucional/especial não tinha compromisso com o processo de escolarização. O que prevalecia era a visão clínica da deficiência. Daí, o empenho reabilitá-los, através dos intensivos e dispendiosos treinos com a voz, utilizando para isso, os resíduos auditivos, em detrimento da aprendizagem escolar.

As disciplinas da grade curricular dos cursos de Especialização de Professores Primários do INES revelam que esse Instituto tinha como prioridade o treinamento da oralidade, de aprendizagem da língua oral visto que era proibido usar a Língua de Sinais nas salas de aula. A prof<sup>a</sup>. Ana Rímoli de Faria Dórea, diretora do INES era uma defensora do ensino da língua oral para os surdos. Entretanto, de acordo com OLIVEIRA (2003, p. 36), ao assumirem suas turmas em Salvador era permitido que as professoras com formação essencialmente oralista adaptassem o currículo de acordo com a realidade de suas salas de aulas, desde que fossem fiéis à grade curricular obrigatória.

Nessas classes, os estudantes surdos eram submetidos a exercícios respiratórios, fonoarticulatórios, impostação da voz para treinarem a fala e a leitura labial. Se conseguissem falar, poderiam aprender a ler e a escrever. Isso raramente acontecia. A educação enquanto escolarização, formação acadêmica não era ainda uma prioridade nas salas de aula para não ouvintes.

Thereza Cristina Bastos de Oliveira ainda afirma que os estudantes surdos eram também atendidos no Centro de Logopedia do Hospital Santa Luzia. O foniatra dessa instituição avaliava a evolução dos discentes e orientava as professoras em relação aos procedimentos que deveriam dispensar-lhes. OLIVEIRA (2003, p. 36) relata que além ensinar aos surdos,

[...] as professoras ainda tinham a responsabilidade de ministrar aulas públicas com a presença de alunos do Curso de Medicina, que lhes dirigiam diversas perguntas pertinentes à surdez e ao processo de aquisição da linguagem oral, dentre outras questões.

### 2.3 Escola Wilson Lins: Primeira Escola para Surdos em Salvador.

Na década de 1970, no Brasil, entra em vigor a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 7.692/71, em pleno regime ditatorial cujo Presidente da República era Emílio Garrastazu Médici. Essa Lei trata do ensino de 1º e 2º graus da educação brasileira consolidando o modelo de educação tecnicista no País, de acordo com um desenvolvimento econômico mais condizente com o mercado internacional.

No que diz respeito à educação da pessoa com deficiência apenas o Artigo 9º dessa Lei, refere-se aos deficientes, termo utilizado nesse período, quando declara:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Apesar de incipiente para o atendimento educacional a essa população e não referir-se aos surdos e cegos, dando a entender que eles eram deficientes físicos, essa lei é um passo importante para a educação dessas pessoas. Afinal, o poder público não tinha mais como ignorá-los. Para os governantes, muitos deles tinham condições de serem reabilitados também através da educação e, assim, desonerar a previdência pública e privada, incluindo-os como mão de obra para o País.

Em decorrência da LDB 7.692/71, foi criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, através do decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, ligado ao Órgão Central de Direção Superior, com a o objetivo de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Importante ressaltar que essa “melhoria” não tenha atendido à maioria das pessoas com deficiências.

Na Bahia, ainda nesse contexto, existiam poucas escolas. A maioria funcionava em casas alugadas, sem qualquer infraestrutura que viabilizasse um ensino eficiente e com o mínimo de conforto. É essa a situação revelada na obra de Anísio Teixeira ainda em meados da década de 1920. Apesar do esforço desse e de outros educadores baianos, pouco se fez nesse intervalo de tempo, evidenciando o descaso político para com a educação baiana. Exemplo disso são as quatro mudanças (1959, 1968, 1970 e 1992) que as Classes Wilson Lins foram submetidas desde a sua criação em 1959. Somente em 1972 foi elevada à condição de Escola, através do decreto nº 9.301 do D.O.E. de 06 de junho de 1972.

Em 29 de maio de 1992, a referida escola foi assentada num prédio de propriedade do governo estadual. Fatos como esses, expõem o descaso dos poderes públicos com a educação das minorias e ainda, infelizmente, é realidade. Desde então, a Wilson Lins passou a funcionar à Rua Raimundo Pereira Magalhães, S/N no bairro de Ondina, na orla soteropolitana.

#### **2.4 A Importância das Associações de Atendimento Educacional aos Surdos em Salvador**

Paralelo a esses acontecimentos formava-se uma associação de surdos nesta cidade, que é hoje o CESBA –

Centro de Surdos da Bahia. Ele foi inaugurado em 1979 e, desde então, tem como objetivo resgatar a cidadania da pessoa surda através de atividades esportivas, lazer, cursos de LIBRAS e encaminhamento dos surdos ao mercado de trabalho.

Deve-se frisar que o CESBA não trabalha especificamente com a educação, mas em outros momentos da história, tentou firmar uma escola, porém sem sucesso. Muito raramente obtiveram apoio do poder público. Do ponto de vista financeiro, essa associação conta com os recursos dos próprios surdos e suas famílias.

Outra instituição que contribuiu, e ainda contribui, para a educação de surdos em Salvador é a APADA – Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos da Bahia. Esta entidade fundada oficialmente em junho de 1983 tem uma história singular.

A Srª Marizandra Dantas, diretora da entidade relatou (por telefone) que a APADA baiana foi criada por ela e um grupo de pais. Esses sujeitos estavam algum tempo lutando para que os seus filhos surdos tivessem acesso a uma educação decente. Primeiro, tentaram formar uma escola junto com o CESBA, mas não tiveram sucesso. Os objetivos dessa associação eram diferentes dos seus. Sua prioridade não era a escolarização. Era mais voltado para a assistência social como um todo.

A diretora da APADA-BA afirmou que o grupo chegou a alugar uma casa com os próprios recursos para reunirem-se e organizar o início dos trabalhos. Por conta disso, a Profª. Dirlene Mendonça que era secretária de educação na época cedeu alguns professores para formar a escola. Porém, esses profissionais não tinham qualquer qualificação para trabalhar com os estudantes surdos.

Mais uma vez tiveram que adiar temporariamente os objetivos. Era final da década de 1979 e muitos dos interessados do grupo inicial haviam desistido. Uns enviaram seus filhos para o INES no Rio de Janeiro. Os poucos que ficaram, dentre eles, a Srª Angélica Rebouças, que é vice-diretora da APADA - BA, continuaram o desafio construir uma instituição que oferecesse um ensino cada vez mais qualificado aos seus estudantes.

Atualmente, a APADA - BA, conta com uma escola para surdos e com professores da prefeitura de Salvador e do governo estadual através dos convênios firmados. Realiza seminários sobre a educação dos não ouvintes. Além de disponibilizar a educação formal, os prepara encaminhando-os ao mercado de trabalho e oferecendo periodicamente cursos da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais para professores e estudantes que tenham interesse na Língua de Sinais.

## 2.5 A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Inclusão da Educação de Surdos no Sistema de Ensino Brasileiro e Baiano

A década de 1990 foi marcada pelas ideias de integração e ou inclusão da pessoa surda na escola comum. A Declaração de Salamanca em 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; a orientação do MEC – Ministério da Educação de incluir o surdo nas salas de aula do ensino regular contribuíram para a inserção da educação da pessoa surda no sistema de ensino brasileiro, que até então ocorria em paralelo, à margem dos direitos da educação geral.

A colocação dos surdos nas salas de aula de ouvintes modificou o cenário da educação brasileira e baiana de um modo em geral, e, em especial daqueles que foram acometidos pela surdez. A partir dessa política começaram a se desmontar as escolas especiais para surdos, dispersando-os em escolas comuns, desprovidas de quaisquer preparos para atender aos direitos específicos dessa população.

Com o processo de “inclusão” dos surdos em escolas “regulares” a Escola Wilson Lins em Salvador, foi transformada no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Wilson Lins – Cas/BA. através da Portaria nº 3088 do D.O. de 15 de fevereiro de 2005.

O CAS Wilson Lins funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno atendendo a 150 estudantes surdos no processo de escolarização, do Ensino Fundamental 1 até a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, é formado por cinco núcleos pedagógicos: Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação; Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Pedagógico; Núcleo de Pesquisa; Núcleo de Convivência e Núcleo de Apoio Didático Pedagógico e um laboratório de informática.

Essa instituição é dirigida pela Prof<sup>a</sup> Sueli Dantas Martins e pelas vices-diretoras Alzira Guanabara Rodriguez, Iraneide de Freitas Gonçalves e Liliane Vieira e é, atualmente, uma referência no ensino dos surdos no Estado da Bahia.

De acordo com a SECULT – Secretaria Municipal de Educação e Cultura existe atualmente na rede Municipal de ensino de Salvador, um total de cento e quatro estudantes surdos da educação infantil à educação de jovens e adultos, distribuídos em três escolas: A Escola Municipal Parque São Cristóvão, a Escola Municipal Dr. Fernando Montanha Pondé e a Escola Municipal Maria Felipa, além de convênios com instituições como AESOS – Associação de Educacional Sons no Silêncio e a APADA. Como ainda são escassos profissionais intérpretes da LIBRAS, de professores proficientes nessa língua e muitos surdos

estudantes não tiveram acesso a Libras e nem são oralizados, pode-se imaginar a qualidade da educação disponibilizada para essa população, nessa capital.

De acordo com os dados da SEC/MEC/INEP de 2007, a rede estadual atendia a 2.687 estudantes na Bahia. Em Salvador, ainda não foi possível localizar dados específicos e mais atualizados nesse sentido. Instituições como a AESOS – no Imbuí; os Colégios Estaduais Rafael Serravalle, na Pituba; o Luís Vianna Filho, em Brotas; o Victor Soares, em Itapagipe; o João das Botas, na Barra; o Rui Barbosa, em Nazaré; o Visconde de Cayru, no Cabula; o Oswaldo Cruz, no Rio Vermelho e o Dona Maria Mora, em Cajazeiras também disponibilizam os serviços educacionais para os surdos em Salvador, além de outras cidades no interior.

A partir do final da década 1990, o governo estadual baiano através do Instituto Anísio Teixeira, órgão ligado à SEC/BA contratou palestrantes e professores das universidades para difundir a ideia de educação bilíngue, uma filosofia fundamentada nos aspectos políticos e culturais da educação de surdos. Nessa perspectiva, contempla-se o ensino e o uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, para a leitura e escrita.

Porém, como a estrutura curricular e física de muitas das escolas estaduais soteropolitanas não foram adaptadas, o que restou foi a distorção dessa filosofia que ainda não se efetivou na prática de maneira satisfatória. Além do mais, alguns desses cursos tinham apenas 80 horas para que eles se preparassem para assumir classes que tinham surdos e ouvintes, simultaneamente.

Essa estratégia, independente de melhorar a qualidade da educação dos surdos foi importante para reduzir em muito os custos com esses estudantes. Fato é que estando dispersos em diferentes escolas, eles poderiam ser confundidos facilmente com um ouvinte. Dificultaria uma provável articulação política. Assim, diminuiriam as chances de conquistas mais efetivas de cidadania.

A autora deste texto relata que os estudantes surdos que eram atendidos no Colégio Estadual Georgina Ramos da Silva no bairro da Boca do Rio, por exemplo, tiveram a sala de aula extinta e foram mandados para outras escolas. Muitos desses estudantes mesmo contra sua vontade, tiveram que matricular-se em escolas comuns, por falta de opções que contemplassem a sua diferença cultural e lingüística.

Apesar do aumento do número de surdos matriculados nas escolas públicas nas últimas décadas, pode-se supor que na Bahia ainda tenha muitos deles fora da escola. As ideias de inclusão dispersaram os estudantes surdos de várias escolas públicas, municipais e estaduais na Bahia.

Entretanto, o movimento pela inclusão foi e é importante para tirar do exílio doméstico e institucional as pessoas com algum tipo de deficiência, mas da forma como foi e ainda é praticado, contribuiu para extinguir várias salas de aula para surdos em Salvador.

De acordo com os relatos acima, observa-se que ainda hoje, a situação da Educação dessa população na Bahia, especialmente em Salvador, está muito aquém da qualidade desejada tanto pelos surdos, quanto pelos docentes e suas famílias. A precariedade e a até ausência de políticas públicas efetivadas nesse sentido é um problema histórico. Estando em escolas especiais ou regulares, continuam submetidos ao analfabetismo funcional.

Mesmo quando concluem o Ensino Médio, mal conseguem ler e produzir um texto simples, muitas vezes sem condições de compreendê-lo na íntegra. A dispersão dos estudantes surdos em várias escolas públicas comuns, municipais ou estaduais na Bahia, até o presente não garantiram um bom desempenho acadêmico desses estudantes. Basta ver a quantidade desses alunos que ainda estão em desvantagem em relação aos seus coetâneos ouvintes no mercado de trabalho.

O poder público e alguns especialistas da educação parecem não perceber que se existem pessoas diferentes, elas, se têm direito a escolas que atendam às suas singularidades, sejam elas especiais ou não. Diferente de outros tempos e, de acordo com LDB 9.394/96, a educação especial atualmente já é parte integrante do sistema da educação básica brasileira em todos os seus níveis e modalidades.

### 3. CONCLUSÃO

A história da educação brasileira revela que políticas públicas para a educação efetivam-se len-

tamente. Os avanços ainda que perceptíveis estão aquém das necessidades do País. Todavia, é mister reconhecer os benefícios das iniciativas que têm surgido atualmente. Elas são frutos de um processo de luta dos surdos, suas famílias e de alguns educadores que têm pressionado os governos para enxergá-los como cidadãos.

A regulamentação da LIBRAS através da Lei 10.346 de 24 de abril de 2002; a criação do Curso à distância de Licenciatura Letras – LIBRAS ministrado na Universidade Federal da Bahia em convênio com o MEC; a realização do Congresso de Educação de Surdos na Bahia com alcance nacional; a criação do Pré-vestibular para surdos na Universidade Estadual da Bahia; a criação de cursos a distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial para surdos traduzidos para a LIBRAS; as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado de 04 de outubro de 2009 e outros cursos da Língua Brasileira de Sinais em igrejas e instituições públicas como o Instituto Anísio Teixeira, são alguns exemplos de avanços ainda tímidos, porém, indispensáveis à melhoria do ensino para o surdo. Esses fatos representam também, algumas formas de alcançar a visibilidade antes não conseguida.

Ainda há muito por realizar no sistema educacional brasileiro. Urge uma mudança radical na sua estrutura. Família, sociedade e governo precisam compreender que não pode haver saída honrosa para esse País, sem políticas públicas para uma educação de qualidade que contemple a todos, respeitando e atendendo à diversidade humana. A conclusão do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia por duas surdas em 2009 pode revelar o começo de um novo tempo para a escolarização dessa população.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em 26 de agosto de 2009.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação*. Sobre as Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de julho de 1994.

BRASIL. *Lei 10.346 de 24 de abril de 2002*. [www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil) Acessado em 26 de agosto de 2009.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Acessado em 26 de julho de 2009.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Acessado em 26 de julho de 2009.

CARVALHO, Márcia Silva; SILVA, Maria Sueli P. e MARTINS, Marta Maria Dantas. *Projeto de Leitura como L2 para Surdos*. Núcleo de Apoio Pedagógico – CAS Wilson Lins. [www.mmartim.blogspot.com](http://www.mmartim.blogspot.com) Acessado em 20 de abril de 2011.

CESBA – Centro de Surdos da Bahia. [www.cesba.org.br](http://www.cesba.org.br) Acessado em: 25/05/10 DANTAS, Marizandra. *Origem da APADA-BA*. Depoimento por telefone em 17 de abril de 2007.

Congresso Nacional da Educação de Surdos na Bahia realizado nos dias 07, 08 e 09 de novembro de 2006.

LACERDA, Cristina Broglia F. Tese: *Os Processos Dialógicos Entre o Aluno Surdo e o Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos*. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

Linha do Tempo. Postado no site: [bonline.com.br](http://bonline.com.br) - acessado em 22 de julho de 2008.

NUNES, Antonietta D'Aguiar. *Educação Jesuítica na Bahia Colonial: Colégio Urbano, Internato Em Seminário, Noviciado*. Anais do II Encontro Internacional de História Colonial. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em [www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais1](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais1)

OLIVEIRA, Tereza Cristina Bastos. *A Sala de Aula Inclusiva. Um desafio para a Criança Surda*. Dissertação de Mestrado. UFBA, 2003. Salvador. BAHIA.

ROCHA, Solange Maria da. *Memória e apagamento sobre as narrativas de história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos no período 1951/1961*. VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação de 20 a 23 de Junho de 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto)

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do Surdo no Brasil*. Autores Associados, Bragança Paulista, São Paulo. 1999.

SOUZA, Elzeni Bahia Góis de. *Extinção das salas de aula para Surdos no Colégio Georgina Ramos da Silva*. Relato da autora que foi professora de surdos na escola de 1999 a 2003.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. História, Educação e Surdez em Aracaju. In: *Cultura Escolar Migrações e Cidadania*. Actas do VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação. 20 a 23 Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto)

*Surdos São Carentes de Ensino Especializado*. A Tarde. Salvador, 21 de setembro de 2006. Disponível em <<http://www.local@atarde.com.br>

TEXEIRA, Anísio S. *O Defensor da Escola Pública na Teoria e na Prática*. Revista Nova Escola. Edição 178 de dezembro de 2004.

[www.sec.ba.gov.br](http://www.sec.ba.gov.br). *Dados sobre a Educação Especial*. Diretoria de Ensino e suas Modalidades/ Coordenação de Educação Especial. Fone: 3115-9185.

UFBA Inscreve para Curso de Licenciatura Letras-LIBRAS. [www.aplbsindicato.org.br](http://www.aplbsindicato.org.br). Acessado em 13 de junho de 2008.

## ANEXO 1

## Número de Alunos da Educação Especial por Dependência Administrativa, Bahia 1999-2007

Ano	Número de Alunos				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1999	11.816	-	3.716	2.305	5.795
2000	10.881	-	3.759	2.170	4.952
2001	13.594	-	3.179	2.360	8.055
2002	14.333	-	2.922	2.549	8.862
2003	15.306	-	2.690	3.062	9.554
2004	16.458	-	3.422	3.802	9.234
2005	17.250	-	3.022	3.886	10.342
2006	17.008	-	2.534	3.978	10.496
2007	13.791	-	2.687	4.087	7.017
Taxa de Crescimento	16,71	-	-27,69	77,31	21,09
99-07 (%)					

Fonte: SEC, MEC/INEP  
Supav / Coordenação de Acompanhamento, Avaliação e Informações Educacionais

## ANEXO 2

## Educação Especial na Bahia - Dados Estatísticos - 2007

Categoria de alunos	Nº de alunos em escolas especializadas	Alunos em classes especiais	Nº de alunos em classes comuns	Total
Deficiência Mental	(estadual) 750 (ONGs) 9.872	150	45	10.817
Deficiência Visual	440		503	943
Deficiência Auditiva	283 (estadual) 2.437 (ONGs)	279	2.044	5.043
Paralisia Cerebral	220	20	12	252
Condutas Típicas	58	15	3	76
Dificuldade de Aprendizado		150	60	210
Deficiência Múltipla	202			202

Sudeb/ Diretoria de Ensino e suas Modalidades/ Coordenação de Educação Especial.

## ANEXO 3

## Rede Municipal de Educação de Salvador

DEFICIÊNCIA	Alunos por Tipo de Deficiência								
	Educação Infantil		Regular		Ensino Fundamental				TELE CURSO
	Creche	Pré-Escola	Ens I	Ens II	SEJA I		SEJA II		
					1ª SEM	2ª SEM	1ª SEM	2ª SEM	
EJA									
Albino	3	0	4	0	0	0	0	0	0
Altas Habilidades	0	2	19	2	4	0	0	0	0
Deficiência Auditiva	1	1	58	3	25	0	4	0	0
Deficiência Física	1	6	80	7	19	0	1	0	0
Deficiência Intelectual	1	14	364	24	103	0	7	0	0
Deficiência Motora	0	1	58	9	29	0	7	0	0
Deficiência Visual	1	3	65	6	9	0	4	0	0
Múltiplas	1	4	63	5	17	0	2	0	0
Paralisia Cerebral	0	24	170	4	17	0	3	0	0
Síndrome de Down	0	4	45	4	17	0	2	0	0
Total Alunos:	8	59	926	64	240	0	30	0	0

Fonte: [www.smecc.salvador.ba.gov.br/educação especial em números](http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/educação%20especial%20em%20números)

## Desafio docente no contexto da surdez: A proposta de criação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia para Surdos

*Challenge teacher in the context of deafness: a proposal to establish the Center for Research and Teaching Geography for Deaf Students*

**Guilherme Barros Arruda**

Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense/UFF

Email: guilhermino77@yahoo.com.br

**Thabata Fonseca de Oliveira**

Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Especialização em Dinâmicas Urbano - Ambientais e Gestão do Território pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado (em andamento) em Geografia pela Universidade Federal Fluminense/UFF

Email: thabatafon@gmail.com

**Artigo recebido em 17 de novembro de 2011 e selecionado em 31 de maio de 2012**

### RESUMO

O presente trabalho discute apontamentos iniciais sobre a formação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia para Surdos (NUPEGS), em um processo de inter-relação entre as vertentes de ensino/pesquisa/extensão no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Com o desenvolvimento deste núcleo pretende-se enfrentar os desafios e criar estratégias voltadas ao ensino de geografia para o aluno surdo, esteja ele nas escolas especializadas ou em salas de aula inclusivas da rede regular. A construção de um núcleo de pesquisa voltado para as práticas docentes e possibilidades pedagógicas do ensino de geografia para surdos é uma demanda urgente, tendo em vista a quase inexistência de trabalhos científicos e debates sobre o tema, assim como de material didático específico ao estudante surdo do ensino básico. O INES configura-se como espaço propício para a construção desta iniciativa, visto a união entre a reflexão teórica e a prática diária em sala de aula. Nesse sentido, este artigo apresenta os objetivos específicos e as metodologias de desenvolvimento do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia para Surdos (NUPEGS) e visa contribuir para o crescimento de discussões e debates nesta área de conhecimento e prática docente.

**Palavras-chave:** ensino de geografia, educação de surdos, pesquisa, prática docente.

### ABSTRACT

*This paper discusses initial notes on the formation of the Center for Research and Teaching Geography for Deaf Students, in a process of interaction between the dimensions of teaching / research / extension at the National Institute of Deaf Education. The development of this center intends to meet the challenges and develop strategies related to the teaching geography for the deaf student, not only in special schools but also inclusive classrooms. The construction of a research center focused on teaching practices and pedagogical possibilities of geography teaching for the deaf student is an urgent demand, in view of the almost lack of scientific papers and discussions on the topic, as well as educational materials specific to the deaf student basic education. INES is configured as a space suitable for the construction of this initiative, as the union between theoretical reflection and daily practice in the classroom. Thus, this article presents the specific objectives and methodologies for the development of the Center for Research and Teaching Geography for the Deaf Students and aims to contribute to the growth of discussion and debate in this area of knowledge and teaching practice.*

**Keywords:** teaching geography, deaf education, research, teaching practice.

## 1. INTRODUÇÃO

A criação do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia para Surdos (NUPEGS) é fruto das conversas, encontros e debates entre os professores de geografia do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). Tendo em vista os muitos questionamentos e desafios que acompanham nossas práticas pedagógicas em sala de aula, a construção deste espaço de investigação pedagógica e metodológica atende aos nossos anseios científicos em relação à educação de surdos, unindo teoria e prática. Buscamos, assim, estabelecer os vínculos institucionais e acadêmicos que associam ensino, pesquisa e extensão e efetivá-los no âmbito da geografia através do corpo docente do instituto. São poucos os trabalhos científicos e debates que abordam o ensino de geografia para surdos, assim como praticamente não existe material didático específico, portanto, a criação deste núcleo de pesquisa torna-se uma necessidade ainda maior aos professores da área.

A educação de surdos ainda é permeada por polêmicas e controvérsias, tanto no meio acadêmico como nas políticas de Estado. O processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez vem sendo estudado em diversos países e os debates em torno do assunto mantêm sua atualidade ao longo do tempo. O livro "Educação de Surdos", organizado por Arantes (2007), retrata bem o atual debate acadêmico em torno do tema. Nele, duas autoras, com opiniões opostas, trabalham as questões educacionais e a integração social da pessoa surda com base em questões linguísticas e pedagógicas. A brasileira Regina Maria de Souza defende a escola especial e a educação bilíngue, enquanto a espanhola Núria Silvestre argumenta que deve ser priorizada a escola inclusiva e a oralização dos alunos surdos.

Nas universidades brasileiras e nos centros especializados em pesquisa sobre a surdez, podemos encontrar um debate ainda vivo entre todas as concepções de educação de surdos – bilinguismo, oralismo, comunicação total, escola especial ou inclusiva – e, se nos últimos vinte anos a educação bilíngue tornou-se mais presente, por muitas décadas o oralismo foi a base metodológica das pesquisas sobre tema. São muitos os pesquisadores que contribuem para o debate atual, por vezes de forma antagonista nas discussões sobre os métodos de ensino (bilinguismo versus oralismo) e quanto ao melhor espaço para o aprendizado e integração do estudante surdo (escola especial versus escola inclusiva). A discussão acadêmica em torno da educação de surdos envolve paixões que buscam o melhor caminho educacional para a questão e o NUPEGS deve estar envolvido com estas questões em seu processo de pesquisa. A necessária coexistência entre ambos os espaços educativos garante o direito de escolha aos surdos e suas famílias, legitimando, assim, os múltiplos enfoques pesquisados nesta área da educação

que, embora ampla, ainda carece de aprofundamentos em diversos campos específicos. Podemos considerar que cada uma das disciplinas escolares possui peculiaridades didáticas, com processos de ensino-aprendizagem e estratégias pedagógicas próprias.

A aprendizagem do conhecimento geográfico pelo estudante surdo e as estratégias de ensino do professor de geografia para com este aluno são temáticas ainda pouco estudadas, sendo raros os pesquisadores que atuam neste sentido. A educação especial continua pouco presente nos currículos das licenciaturas, assim como nos debates mais gerais sobre educação, o professor do ensino básico, que em determinado momento de sua carreira se vê responsável pela educação de um estudante surdo, seja em uma escola especializada ou em uma sala de aula inclusiva, encontra desafios até então desconhecidos em sua prática docente. A questão da comunicação é, a princípio, o maior deles, considerando que muitos professores ao se depararem com o aluno surdo desconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A presença do intérprete em sala, por sua vez, não garante o pleno entendimento dos conteúdos por este aluno, se o planejamento de aula não levar em conta as necessidades pedagógicas especiais da surdez. O ideal seria que todo professor dominasse a Libras, mas o aprendizado desta língua demora alguns anos e depende do contato frequente com surdos sinalizantes. Tendo pela frente um enorme desafio linguístico, o professor de geografia tem a responsabilidade criar estratégias de ensino específicas, que considerem a presença dos estudantes surdos e do intérprete em sala de aula, e, assim, lhes permita alcançar os objetivos propostos para a turma em meio a toda diversidade que ela possa representar.

## 2. REFLEXÕES, AÇÕES E DESAFIOS NA CRIAÇÃO DO NUPEGS

São dois os focos principais das ações do NUPEGS: por um lado estaremos voltados para a produção teórica, com a elaboração de artigos, ensaios e trabalhos que auxiliem o professor de geografia frente aos desafios da educação do estudante surdo; por outro lado é urgente a produção de material didático específico para este aluno. Sendo assim, nossas pesquisas estarão voltadas à teoria e prática das relações de ensino-aprendizagem do professor de geografia responsável pela educação de um aluno portador de surdez. Afinal, quais são as especificidades deste aluno frente ao aprendizado do conhecimento geográfico? A produção de material didático específico acompanha nosso dia a dia em sala de aula, no esforço criativo para superar os desafios que se apresentam no decorrer do ano letivo. As questões que envolvem as metodologias mais adequadas para trabalhar determinado conteúdo exigem uma reflexão peda-

gógica e estética, uma vez que a questão visual tem uma importância semântica essencial para o estudante surdo. Sendo assim, a sala de aula – especial ou inclusiva – deve considerar os aspectos semiológicos que envolvem a *forma* de se apresentar um tema a ser estudado pela turma. Esta reflexão estética também é necessária ao se pensar nos métodos de avaliação, no planejamento de aula, na sistematização dos conteúdos. Pois se é a Libras a 1ª língua no ensino bilíngue, deve-se ir além das provas e testes em português escrito, é necessário pensar em novas formas de avaliação que respeitem a identidade linguística e cultural da comunidade surda.

O NUPEGS deverá estabelecer contatos e intercâmbios acadêmicos com outras instituições e grupos de pesquisa que tenham interesse no ensino de geografia para surdos. Nesse sentido, esse diálogo não abarcará somente as áreas de educação e geografia, mas também será necessário o contato com áreas de conhecimento fundamentais ao entendimento do espaço geográfico como geologia, climatologia, meio ambiente, história, antropologia, sociologia, entre outras. Também nos propomos a criar vínculos com alguns espaços educativos para a elaboração de visitas guiadas e trabalhos de campo, com enfoque geográfico, orientadas ao estudante surdo, como por exemplo, o Planetário da Gávea e de São Cristóvão, museus de diversos temas, Parques Nacionais (como a Floresta da Tijuca). É importante ressaltar que a elaboração destas aulas em campo e roteiros de estudos, pensados em função da experiência visual do espaço geográfico, desperta inúmeras possibilidades para o conhecimento (o espaço agrário, a indústria, a cidade, as relações entre sociedade e natureza), contribuindo no aprendizado das questões sócio-espaciais através da materialização dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Futuramente, na medida em que o núcleo de pesquisa se consolidar, com seus professores-pesquisadores se especializando e produzindo o material teórico e didático proposto, algumas demandas são extremamente necessárias. A primeira é o desenvolvimento de estudos para a criação de *sinais geográficos*, que permitam um maior aprofundamento nos conceitos e questões espaciais. Tal proposta só poderá ser efetivada na medida em que pesquisadores surdos se incorporem ao NUPEGS, sejam eles profissionais da área de educação ou graduandos em pedagogia e geografia, que poderão ter bolsas de iniciação científica para a construção de um glossário de termos geográficos em Libras. Outra demanda importante, que será empreendida futuramente, é a construção de cursos de extensão gratuitos sobre temáticas do ensino de geografia para surdos que serão oferecidos aos professores de geografia da rede regular (a exemplo do que já ocorre no Instituto Benjamin Constant para algumas disciplinas).

Outro eixo temático ainda pouco explorado e que pode vir a ser mais uma linha de pesquisa do NUPEGS é o que poderíamos chamar de *geografia da surdez*, ou seja, pesquisas de caráter geográfico sobre diversos temas como, por exemplo: a dinâmica socioespacial da comunidade surda; a inserção da pessoa surda no mundo capitalista; questões relativas a identidade socioespacial da chamada cultura surda. As questões socioeconômicas remetem a principal causa da surdez no Brasil, o que se traduz nas condições de vida de muitos estudantes surdos. Esta situação reforça a importância de uma educação libertadora, no sentido da emancipação humana, uma vez que a difícil realidade do mundo capitalista globalizado e a forma como este se traduz no espaço geográfico brasileiro se impõe ao surdo de forma ainda mais cruel, seja no mercado de trabalho ou na apropriação cultural do espaço.

Pelo caminho apresentado acima, podemos trazer mais uma contribuição, própria da geografia, à educação de surdos investigando se o *espaço escolar bilíngue* pode atuar como um *território*<sup>40</sup> na construção da identidade da pessoa surda, como foco agregador de alunos, ex-alunos, familiares, em eventos, como a festa junina do INES, seminários, debates, campeonatos esportivos. Neste sentido, uma questão da geografia política a ser pesquisada é aquela que estabelece as relações de poder que envolvem a exclusão dos surdos no processo decisório sobre as políticas de educação especial no Brasil. Na escola para surdos se encontra um dos principais focos de organização política da comunidade surda, de onde partem mobilizações e se consolidam reivindicações, como dito acima. No caso do INES, por exemplo, são muito atuantes o Grêmio Estudantil, o Centro Acadêmico da faculdade, a associação de pais e a associação sindical dos servidores.

Este núcleo de pesquisa e prática de ensino deve estar atento à necessária articulação entre a nossa produção científica e as políticas públicas que legislam sobre a educação especial. No atual contexto, o discurso hegemônico global defende a inclusão escolar, muitas vezes em uma oposição radical as escolas especializadas, ideário que podemos ver materializado no Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC e atualmente (novembro de 2011) em discussão na Câmara dos Deputados. Estas questões se projetam nas múltiplas dimensões – pedagógica, política e cultural – que envolvem uma escola bilíngue, como é o INES. A dimensão pedagógica abrange as práticas educativas, as relações de ensino aprendizagem e o ambiente escolar, onde podemos analisar criticamente a escola bilíngue, com foco nas possibilidades pedagógicas e nos limites que se apresentam a este espaço

<sup>40</sup> Segundo Haesbaert (2006), território deve ser entendido para além das relações de poder que o envolvem, abrangendo, principalmente, as relações políticas, econômicas e culturais de forma integrada.

de ensino. A dimensão política reflete o novo contexto educacional que se impõe à educação básica do instituto. A necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão no INES devem também contemplar as demandas da inclusão escolar. A dimensão cultural da escola bilíngue reforça sua importância como um espaço de construção identitária e de sociabilização em torno da Língua de Sinais, um foco de referência, territorial e simbólica, para a comunidade surda.

Portanto, diversos são os anseios e possibilidades para o desenvolvimento de projetos por meio da criação do NUPEGS. Todavia, reconhecemos a inviabilidade da realização de todas essas propostas concomitantemente. Desse modo, explicitamos abaixo os objetivos apresentados e a metodologia que, a princípio nos orienta, assim como as linhas prioritárias para os estudos e ações deste núcleo de pesquisa.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivo Geral:

Pesquisar as práticas e estratégias voltadas ao ensino de geografia para surdos, tendo em vista os desafios e possibilidades pedagógicas.

#### 3.2 Objetivos específicos:

- Desenvolver material didático específico para o estudante surdo do ensino básico (apostilas, DVD), assim como material teórico e metodológico próprio para os docentes de geografia que tenham alunos surdos (artigos, apostilas, cartilhas);
- Investigar o emprego das novas tecnologias visuais para o ensino de geografia para surdos e compreender a dimensão estética / semiológica da sala de aula e sua importância na relação ensino-aprendizagem para o aluno surdo;
- Investigar as questões de interdisciplinaridade entre a geografia e as outras matérias;
- Aprofundar os estudos sobre currículo, avaliação e métodos pedagógicos para o ensino de geografia no contexto da educação bilíngue para surdos e desenvolver propostas de trabalhos de campo e percepção visual do espaço geográfico;
- Criar um laboratório de Geografia (no Instituto Nacional de Educação de Surdos) abarcando recursos físicos e experimentais que auxiliem na compreensão dos fenômenos geográficos pelos estudantes surdos do CAP/INES.
- Tornar pública nossa produção teórica e material, participar em projetos de extensão, capacitação profissional e acessórias técnicas.

### 4. METODOLOGIA DE PESQUISA

O planejamento dos trabalhos deste núcleo de pesquisa se faz em longo prazo, sob o compromisso dos docentes envolvidos na realização das metas propostas e em respeito à responsabilidade assumida. Sendo assim, a cada quatro anos um novo projeto de pesquisa será escrito para nortear os trabalhos no quadriênio subsequente. Para os quatro anos iniciais (2011-2014) daremos ênfase à formação teórica e prática do grupo em torno da educação de surdos, tendo como foco a sala de aula e o ensino de geografia. Neste período algumas ações se destacam: o debate e a troca de ideias entre os pesquisadores do núcleo sobre nossas práticas e estratégias em sala de aula; a elaboração e confecção do material didático necessário as nossas atividades docentes; a busca pela bibliografia necessária que irá se somando ao longo deste processo; o intercâmbio acadêmico com outros centros de pesquisa sobre educação de surdos; a defesa de trabalhos em seminários e congressos, para o necessário diálogo com outros pesquisadores da área.

Ao longo destes quatro primeiros anos, traduziremos nossas reflexões em escritos – ensaios e artigos – que poderão ser defendidos em congressos e seminários nas áreas de educação e geografia. Enfatizaremos neste início de trabalho as questões de ensino-aprendizagem de geografia, vividas em nosso cotidiano docente, como ponte para refletir sobre as teorias e conceitos que envolvem a educação de surdos. Com o aprofundamento teórico na investigação de nossas práticas, que envolve toda a elaboração criativa e as estratégias didáticas adotadas em nosso dia a dia, pretendemos elaborar materiais didáticos na área de geografia específicos para estudantes com surdez. Por “material didático”, entendemos todo o instrumental prático e os recursos que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula para auxiliar no processo de aprendizado do estudante surdo. Um bom exemplo das possibilidades técnicas que se apresentam é o Atlas Geográfico Interativo Bilíngue produzido pelo INES e distribuído no ano de 2010.

Este artigo enfatiza os objetivos e metodologias propostos inicialmente para o núcleo de pesquisa, nossas atenções, a princípio, estarão voltadas para o debate teórico que embasará tanto a nossa produção textual quanto a produção do material didático proposto. Os integrantes do NUPEGS pretendem estabelecer encontros mensais com o intuito de fazer dialogar nossos estudos nas diferentes frentes de pesquisa. Para tornar pública a produção teórica e o material didático produzido, o núcleo de pesquisa deverá criar uma página na internet sobre temas referentes ao ensino de geografia para o estudante surdo, integrada ao blog de aulas, vídeos e imagens – já criado pelos professores de geografia do instituto – e que, futuramente poderão estar vinculados ao site do INES.

A bibliografia que recorreremos inicialmente para a construção das bases deste núcleo de pesquisa chegou a nossas mãos por caminhos diversos e nos ajudaram a constituir o contexto atual da educação de surdos no Brasil e no mundo, assim como compreender as questões que envolvem as práticas de ensino de geografia. Quanto mais estudamos e refletimos sobre nossas aulas no CAP/INES, novas questões es-

tão sempre surgindo, alimentando a constante busca pela bibliografia necessária. São muitos os autores que trabalham com as temáticas da educação especial e da inclusão que podem contribuir ao ensino de geografia para surdos, assim como as questões próprias ao aprendizado do conhecimento geográfico devem ser postas a luz das necessidades especiais da surdez.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, Valéria. (org). SOUZA, Maria Regina de & SILVESTRE, Núria. *Educação de Surdos: pontos e contra-pontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- DORZIAT, Ana. *Sugestões docentes para melhorar o ensino para surdos*. Cadernos de Pesquisa, no. 108, p.108-198, novembro/1999.
- FILGUEIRAS, Luiz. *A economia política do governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- FERREIRA, Maria Elisa & GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional*. 12ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- LACOSTE, Yves. *Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.
- MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org). *Para onde vai o ensino de geografia?* 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PACHECO, José. *Sozinhos na escola*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.
- QUADROS, Ronice Muller. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2008.
- ROSENFELD, K. H. *Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SKLIAR, C. *Sobre o currículo na educação de surdos*. Revista Espaço, no 8, pp. 38-43, Rio de Janeiro: 1997.
- \_\_\_\_\_. *Idealismo y etnocentrismo em las políticas de integración de los sordos a la escuela regular*. Cadernos de Educação Especial, v. 10, p. 22-36, 1997.
- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## O uso da educação a distância para o ensino de Libras

*Using distance learning to teach Libras - Brazilian sign language*

**Mariana da Cunha Teixeira de Souza**

Graduação em Letras - Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense

e-mail: mcunha@id.uff.br

**Luiz Manoel Figueiredo**

Doutor em Matemática pela Universidade Federal Fluminense - Instituto de Matemática

e-mail: luizmanoelf@gmail.com

**Artigo recebido em 17 de novembro de 2011 e selecionado em 31 de maio de 2012**

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de oferta durante o primeiro semestre de 2011 de um curso de Libras, na modalidade a distância, para estudantes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal Fluminense.

**Palavras-chave:** ensino a distância, libras, libras nos cursos de licenciatura.

### ABSTRACT

*This article aims to present a case study of a distance learning course of Libras, the Brazilian Sign Language, for students of teaching degrees of the Fluminense Federal University.*

**Keywords:** distance learning, brazilian sign language.

### OFERTA DO CURSO DE LIBRAS NA UFF

Em 24 de abril de 2002, a lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, reconhecia e oficializava a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, sendo, a partir desse momento, obrigatório o seu ensino nas instituições federais:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos

curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

Mesmo com o auxílio de um decreto que garante o ensino da Libras pelas instituições de ensino, o processo de adoção dessa disciplina não está sendo nada fácil. As universidades brasileiras oferecem o mais variado cardápio de habilitações em línguas estrangeiras, mas não conseguem implementar em sua grade curricular a Língua Brasileira de Sinais. Ainda que com um atraso de alguns anos, a Universidade Federal Fluminense, representada por alguns professores sensíveis à causa, entendeu que deveria começar a cumprir o seu papel como instituição federal, oferecendo a língua como disciplina optativa.

Apesar de todo esforço para suprir as necessidades dos alunos surdos, inclusive com a abertura de concurso para contratação de professores, o curso de Libras oferecido presencialmente está muito longe de atender a demanda real. Diante desse quadro, a equipe de professores que trabalhou na primeira oferta do curso de Libras (EaD) para alunos da UFF está se organizando para oferecer cursos de extensão, cujo objetivo é oferecer um ensino mais democrático a toda a comunidade, visando principalmente os professores já atuantes.

Trazer para a Universidade um projeto visionário como esse ajudaria também na criação de um ambiente onde os surdos, ouvintes e cegos trabalham e aprendem juntos. Esse contato social dentro do âmbito universitário é um grande passo para minimizar as barreiras que criamos ao longo dos anos.

Atualmente, palavras como inclusão e democracia, quando relacionadas à educação, aparecem carregadas de uma conotação contraditória. Ao invés de agregarem benefícios ao ensino, elas representam justamente o contrário de seus valores semânticos: segregação. Isso acontece porque muitas propostas para democratizar a educação e os espaços sociais são feitas sem um conhecimento da causa. Quando se fala em ensino da Libras, é preciso pensar na disciplina em sua qualidade de língua, como fazemos com o português. E quando ensinamos uma língua, não podemos isentar-nos da cultura que ela carrega. Não há língua sem cultura. Basta olharmos para o insucesso do Esperanto. Portanto, qualquer projeto que desejar atender às necessidades da população como um todo deverá antes participar da comunidade a que se destina para realizar um bom trabalho.

"Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. "Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem." A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares. (SKLIAR, 1998, p.37).

## A DIFICULDADE DE CONTRATAÇÃO DE DOCENTES DE LIBRAS

A Universidade Federal Fluminense, em cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abre concurso para professores efetivos com doutorado. Essa exigência gera o grande paradoxo na educação chamada *inclusiva*. Não se pode exigir o doutorado se a própria universidade não aceita os surdos no processo seletivo dos cursos de *Strictu Sensu*. No entanto, o sistema para concursos não pode ser diferente para os surdos. Isso seria encará-los como incapazes. É evidente que o surdo pode tanto quanto um ouvinte. Portanto, as exigências acadêmicas devem ser as mesmas para todas as pessoas, mas, para isso, as oportunidades também precisam ser oferecidas igualmente.

As professoras Luciane Rangel e Luciana Dantas Ruiz, duas das três autoras do material do curso de Libras da UFF, se submeteram ao mestrado diversas vezes e não foram aceitas. O mais contraditório nesse processo seletivo é que as duas professoras são aceitas para lecionar na faculdade por meio de contrato, mas não podem ser professoras da casa. Como se o professor contratado desse uma aula diferente do professor concursado. Se fosse o caso, a universidade estaria sendo injusta com os alunos, oferecendo um ensino deficiente.

As instituições federais precisam se preparar não só para formar futuros professores aptos a acolher todos

os alunos, mas também de capacitar os já formados, para que possam continuar o trabalho.

## DO AUXÍLIO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Como foi apresentando no início do artigo, a língua materna do Surdo é a Libras, sendo a Língua Portuguesa sua L2. Considerando esse fato e partindo do princípio de real inclusão, o curso de Libras oferece aos profissionais surdos um acompanhamento na Língua Portuguesa.

A coordenação do curso conta com duas professoras de português, Mariana da Cunha Teixeira de Souza (coordenadora do curso) e Camila Louzada Coutinho que ensinam algumas regras da língua através do material feito especialmente para o profissional surdo. O contato entre a coordenação e os professores-tutores possibilita uma fidelidade maior no momento de produção desse material.

É importante ressaltar que a tradução feita entre essas duas línguas é um procedimento árduo, principalmente pelo fato de pertencerem a modalidades diferentes: oral x gestual/visual. Esse processo torna-se ainda mais complicado quando a pessoa nunca ouviu. Portanto, esse acompanhamento na Língua Portuguesa ajuda o surdo a reafirmar seu espaço tanto no mercado de trabalho como no convívio social com ouvintes.

## USO DO ENSINO A DISTÂNCIA

Uma das soluções encontradas pela Universidade para expandir o ensino de Libras, foi oferecer o disciplina a distância, como curso de extensão. Muitos currículos ainda não possuem a Língua de Sinais como disciplina obrigatória, disponibilizando-a como disciplina optativa com um número pequeno de vagas. Agindo assim, as universidades permitem a formação de professores sem que esses estejam realmente preparados para a realidade da sala de aula.

A modalidade a distância já acontece na UFF desde o segundo semestre de 2000. Com o intuito de coexistir com o ensino presencial, o EaD tem proporcionado aos alunos um aprendizado de qualidade. Em entrevista feita pelo Enfoque UFF, alunos da educação a distância afirmam ser muito proveitoso o curso, principalmente pela facilidade do acesso ao material e a disponibilidade dos tutores para sanar as dúvidas. Alegam também que a partir dessa experiência passaram a ter mais disciplina para estudar. Esses resultados são frutos de um trabalho árduo em prol da educação.

Pela ausência física do professor, o curso a distância estimula o autoestudo em horário distinto do tradicio-

nal. Muitos alunos aprendem a administrar mais o seu tempo após passar pela experiência do EaD.

O conteúdo abordado nos cursos oferecidos a distância é equivalente ao do curso presencial. A maneira de comunicar que é diferente. A tecnologia de multimeios oferece ao aluno uma oportunidade de juntar realidades diversas com muita rapidez. Com o auxílio de textos, vídeos e imagens, o aluno consegue visualizar diversas abordagens de uma mesma proposta, facilitando a compreensão. O uso de hipertexto também é muito importante nessa modalidade. Ainda que esse recurso apareça também em livros impressos, na internet ele alcança seu ápice, conectando inúmeras informações em um único local. No entanto, todos esses recursos tecnológicos precisam diretamente da atuação pró-ativa do professor-tutor. Ele quem irá mediar o curso, ensinar o conteúdo, tirar as dúvidas, trocar informações e experiências com os alunos.

O EaD obedece aos mesmos critérios seguidos pelo ensino presencial. Assim, os quatro pilares básicos estipulados pela UNESCO para uma educação de qualidade funcionam como o abre-alas do ensino a distância. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. A partir dessa visão de ensino, o professor passa a entender o aluno como o agente da própria educação e se reconhece nesse processo único como o colaborador na construção do conhecimento.

## USO DA PLATAFORMA MOODLE E ATIVIDADES PRÁTICAS EM VÍDEO

Para ter um produto final satisfatório, o ensino a distância faz uso intenso de um local virtual que oferece os recursos necessários para um bom desempenho. A UFF adota a plataforma Moodle, com seus diversos recursos para promover a interação entre alunos e tutores. Nessa plataforma, o estudante tem acesso 24 horas ao material do curso, podendo também salvá-lo no computador ou imprimi-lo. O professor pode usar textos (em qualquer formato), vídeos, chat, quiz, fóruns e imagens. Com todos esses recursos, qualquer proposta pode ser bem sucedida. Até mesmo a de um curso imagético como o de Libras.

Nem todas as disciplinas utilizam todos os canais oferecidos pelo Moodle. No caso de Libras, usam-se mais o fórum, os vídeos, imagens, os textos e o quiz. O fórum costuma ser dividido entre: *temático* (espaço destinado à discussão do conteúdo da aula vigente, como também para tirar dúvidas), *notícias* (espaço destinado às notícias do curso ou da cultura/comunidade surda) e *Libras café* (espaço no qual os tutores, professores e alunos trocam informações sobre eventos da cultura/comunidade surda). É importante que os tutores-professores explorem

todos os recursos que se encaixarem na proposta do curso. Quanto maior a contextualização do conhecimento trabalhado, melhor será o resultado. Não é produtivo transformar o curso em uma simples transferência de informações, como muitas vezes acontece também nos cursos presenciais. É preciso utilizar as várias abordagens possíveis através dos meios interativos disponibilizados, levando o aluno a um conhecimento mais global e crítico do tema proposto.

Tanto no ensino tradicional como no EaD, o que caracteriza um bom aprendizado não é o meio de transmissão utilizado no processo, mas a ação pedagógica que está por detrás. Assim como uma boa sala de aula, com e-board, ar-condicionado e cadeiras confortáveis, ainda que importantes, não garantem um excelente resultado, uma boa plataforma, com diversos recursos, também não é a certeza de uma aula frutífera.

Para iniciar o curso de Libras, o aluno da UFF precisa dispor de duas ferramentas fundamentais: internet com capacidade para upload/download e um aparelho para gravação de vídeo (webcam, máquina fotográfica, celular, filmadora etc.). Essas ferramentas são importantes, pois os estudantes farão o download do vídeo gravado pelos tutores (para que o aluno veja como o surdo sinaliza) e também terão de enviar as suas atividades, precisando assim fazer o upload.

As atividades dos cursos são divididas em teóricas e práticas, sendo oferecida uma de cada modalidade por aula. Elas podem ser em formato de vídeo (parte prática) e também de texto (parte teórica). Quando se tratar de texto, o tutor corrige escrevendo as coordenadas para o aluno, porém quando a linguagem for audiovisual, a correção será também através da mídia, visando um maior contato do aluno com a Língua de Sinais.

## ESTRUTURA DA DISCIPLINA NA PLATAFORMA

Mantendo um paralelo com o curso presencial, o conteúdo didático foi dividido em 15 aulas. Adotou-se o formato semanal no Moodle no qual cada uma das aulas corresponde a uma semana. O conteúdo das 15 aulas é o seguinte:

- Aula 1 - Conhecendo o mundo dos surdos
- Aula 2 - Gramática da Libras
- Aula 3 - Cultura e comunidade surda
- Aula 4 - As comunidades surdas do Brasil
- Aula 5 - Os surdos enquanto minoria linguística
- Aula 6 - História da educação de surdos no Brasil
- Aula 7 - História da educação de surdos no mundo
- Aula 8 - Gramática da Libras: polissemia e homonímia

- Aula 9 - Gramática da Libras: derivação
- Aula 10 - Dialetos x idioletos
- Aula 11 - Aquisição de Língua de Sinais por crianças surdas
- Aula 12 - Os classificadores e os adjetivos descritivos na Libras
- Aula 13 - Os tipos de verbos na Libras
- Aula 14 - Identidades surdas
- Aula 15 - Literatura surda

Além das semanas em que são apresentadas aulas com conteúdos, há uma aula inaugural e ao final do curso uma confraternização de encerramento.

Toda semana de curso é composta de uma aula em PDF com apresentação do conteúdo e um vídeo contendo a imagem do que é ensinado na aula. O texto é rico em ilustrações e fotografias dos gestos ensinados, mas o uso de vídeo é essencial no ensino da língua. Isso se dá porque os sinais em Libras são formados a partir da combinação de movimento, configuração e orientação das mãos, expressão facial/corporal e pontos de articulação, podendo esse ponto ser uma parte do corpo ou um espaço à frente. O movimento é parte indissociável de alguns sinais.

## ESTRUTURA DE CADA SEMANA NA PLATAFORMA

Como dito, cada seção do Moodle corresponde a uma semana do curso. A figura a seguir mostra uma das seções no ambiente virtual do curso:

The screenshot shows a Moodle course page. At the top, it says '10 outubro - 16 outubro'. Below that, the course title is 'Aula 07 História da Educação dos surdos no mundo.' There is a large green 'LIBRAS' logo with hand icons below it. Underneath the logo is the 'OBJETIVO:' section, which states: 'Ao final dessa aula, o aluno deverá ser capaz de:' followed by three bullet points: 'Conhecer a segunda etapa da história da educação de surdos no Brasil e no mundo.', 'Conhecer e identificar os sinais relativos aos locais em uma Universidade.', and 'Exercitar em forma de um diálogo em LIBRAS o que foi aprendido.' At the bottom, there is a list of resources: 'Aula -', 'Aula vídeo -', 'Fórum Temático -', 'Atividade prática - (Tutores UTF)', and 'Atividade teórica - (Tutores UTF)'.

Como se pode ver, além do texto em PDF e do vídeo, cada semana tem um Fórum onde o professor ou tutor propõe temas para discussão relacionados ao conteúdo da semana, como também esclarece as dúvidas, podendo a interação ser tanto por intermédio da língua portuguesa como em Libras (vídeo).

A atividade prática se dá pelo envio de um vídeo gravado pelo próprio estudante baseado na proposta da aula. Os tutores respondem individualmente cada atividade por meio de um vídeo. Desta forma, se estabelece um diálogo em Libras entre estudantes e tutores em torno do tema.

## SOBRE A AVALIAÇÃO

As atividades na plataforma são pontuadas. Além delas, há duas provas presenciais, as quais se constituem também atividades práticas, pois durante as avaliações é apresentado um vídeo em que um dos professores comunica em Libras alguma questão a ser traduzida ou relacionada a itens de resposta na prova. Por esta razão, a avaliação presencial deve ser realizada em ambiente que permite a projeção de vídeo e ser acompanhada preferencialmente por pessoas fluentes em Libras.

## IDENTIDADE E CULTURA DAS PESSOAS SURDAS E A ESCOLHA DE PROFESSORES E TUTORES

Todos os professores e tutores envolvidos no projeto são surdos. Essa foi uma decisão da equipe com o objetivo não só de garantir ao aluno uma aproximação maior com a cultura do Surdo, mas também de abrir as portas da Universidade para esse profissional. Porta essa que muitas vezes está fechada.

É importante ressaltar que o reconhecimento da própria cultura é essencial para todas as minorias linguísticas, não sendo diferente com o surdo. Foi observado que muitos alunos iniciam o curso pensando em Libras como apenas um conjunto de sinais, mas ao longo do estudo percebem que não se trata somente de uma língua, mas de uma cultura.

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. (QUADROS e SUTTON- SPENCE, 2006).

Neste contexto, a maior oferta de vagas possível com o uso da educação a distância, junto com a maior flexibilidade de horários, locais e ritmos de aprendizagem, representa um fator de democratização de acesso

à educação e verdadeira inclusão da pessoa surda. O objetivo central de nosso projeto representa, portanto, a incansável luta por uma inclusão genuína de uma minoria cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto N. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm))

FELIPE, Tanya Amara, *Artigo Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos*, publicado na revista da FENEIS (Federação Nacional de educação e Integração do Surdo), Rio de Janeiro, 2005

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. *A Mediação Pedagógica: educação à distância alternativa*. Campinas: Papyrus, 1994.

Página do NEAMI – <http://www.neami.uff.br>

Página do SENSIBILIZA – <http://www.proac.uff.br/sensibiliza/>

Página FENEIS - <http://www.feneis.org.br/page/materias1.asp>

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_ e SUTTON-SPENCE. Poesias em línguas de sinais; traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## Literatura surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais

*Deaf literature: deaf people cultural productions in sign language*

---

**Cláudio Henrique Nunes Mourão**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, 2011.

**Material recebido em 09 de março de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012**

---

### RESUMO

Com o propósito de investigar a manifestação das produções culturais dos surdos em histórias que são contadas em Libras, o foco da pesquisa é a análise da forma como os surdos vêm apresentando e construindo a Literatura Surda, com foco na Língua de Sinais. A partir disso, os objetivos são desdobrados na análise das temáticas e do uso da Língua de Sinais, ou seja: verificar quais histórias os surdos têm contado, como são caracterizadas essas histórias e quais são os temas apresentados e analisar o uso da Língua de Sinais e os recursos expressivos utilizados. A base teórica foi buscada nos Estudos Culturais e Estudos Surdos, em autores como Hall (1997), Karnopp (2006, 2010), Quadros (2004), Klein e Lunardi (2006), Sutton-Spence (2008), Lopes e Thoma (2004), Perlin (2004), Silveira (2006), Strobel

(2008). O material empírico que subsidia a investigação foi obtido através das atividades desenvolvidas por alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, ensino a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Optei pela coleta de materiais produzidos (filmados, disponíveis em DVDs) na disciplina de Literatura Surda e, além disso, realizei entrevistas que subsidiam a análise dos textos produzidos em Libras, verificando o depoimento dos alunos sobre as histórias selecionadas, o uso da Língua de Sinais e dos recursos expressivos utilizados. As produções analisadas se dividiram em traduções e adaptações de histórias conhecidas, incluindo personagens surdos, procurando marcar uma produção da cultura surda.

**Palavras-chave:** estudos culturais. língua brasileira de sinais. literatura. produção cultural. surdo.

# Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes em crianças surdas

*Ordinal functions transference through equivalent classes of stimuli in deaf children*

---

Alice Almeida Chaves de Resende

Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, Mestrado, 2011

Material recebido em 09 de março e selecionado em 31 de maio de 2012

---

## RESUMO

O ensino bilíngue pode causar dificuldades escolares para as pessoas surdas na medida em que as estruturas ordinais-gramaticais da Libras e da Língua Portuguesa escrita são diferentes. Nessa última, a estrutura é composta por sujeito-verbo-complemento, enquanto a Libras permite o uso não apenas desta, mas também da ordem sujeito-complemento-verbo e complemento-sujeito-verbo. Quando o indivíduo aprende três classes de estímulos referentes a sujeito, verbo e complemento e, adicionalmente, a ordem gramatical entre elementos de uma dessas classes, as relações ordinais se transferem para os demais membros das classes, sem que haja necessidade de ensino adicional. Não se têm evidências, no entanto, a respeito da possibilidade de adicionar uma nova classe de estímulos referente a preposições, e se haveria transferência da função ordinal

incluindo os membros dessa classe. Participarão deste estudo cinco crianças surdas. Estas deverão ler 100% das palavras contidas no pré-teste de sinalização, exceto as preposições. Os estímulos experimentais serão 16 palavras impressas, divididas em quatro conjuntos de estímulos (A1,2,3,4; B1,2,3,4; C1,2,3,4 e D1,2,3,4) correspondentes, respectivamente, a sujeito, verbo, preposição e complemento. O procedimento de ensino das classes será de escolha de acordo com o modelo (MTS) e o de ensino de sequência será de treino sequencial através de uma adaptação do procedimento anterior (CRMTS). A análise de dados será realizada de acordo com a porcentagem de acerto nas relações de classe de equivalência e de formação de sequência, e nos testes das relações derivadas.

**Palavras-chave:** equivalência de estímulos. transferência de funções ordinais. surdos.

## O cotidiano escolar do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES: um olhar avaliativo

*School everyday life of the Pedagogy Bilingual Course of the National Institute of Deaf People Education: an evaluating look*

---

**Armando Guimarães Nembri**

Fundação CESGRANRIO, Mestrado, 2011

Material recebido em 09 de março de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

---

### RESUMO

Este estudo partiu da necessidade de se conhecer o cotidiano escolar do Curso Bilíngue de Pedagogia, que começou a funcionar em março de 2007, na instituição referência nacional no campo da surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tal necessidade de imersão e, por conseguinte, de avaliação, se deu por conta da abordagem do Curso, cujo caráter inédito no Brasil e na América Latina, considerou, como Língua de Instrução, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a língua da comunidade surda, bem como considerou, como Disciplina Obrigatória de sua grade curricular, a Língua Portuguesa, a língua da sociedade majoritária brasileira. Considera-se inédito, inclusive, o processo da avaliação, haja vista que o mesmo foi realizado por um avaliador surdo profundo de nascença, portador da Síndrome

de Goldenhar. O objetivo do estudo foi avaliar até que ponto a Libras é o instrumento mediador da abordagem bilíngue proposta pelas diretrizes do primeiro Curso Superior Bilíngue para estudantes ouvintes e surdos. As observações demandaram um semestre. Foram constatadas fragilidades e notadas oportunidades em função do pioneirismo da proposta que tornou realidade um antigo pleito da comunidade surda, um Curso Superior cuja língua de instrução fosse a sua L1. Neste estudo, foi possível verificar que, apesar do ineditismo da proposta, a abordagem bilíngue ainda não foi completa e efetivamente contemplada, em função da não utilização plena da Língua de Sinais no cotidiano escolar. A partir dos resultados, recomenda-se a continuidade do Curso, apesar das fragilidades detectadas.

**Palavras-chave:** surdos. ouvintes. língua brasileira de sinais - LIBRAS. intérpretes. bilinguismo.

## Intérprete de libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

*Brazilian sign language interpreters acting in pre-school and elementary education*

Resenha: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Porto Alegre, Mediação, 1996, 4ªed., 96 p.

### Simone Ferreira Conforto

Doutoranda na Universidade Americana-PY. Mestre em Educação (UNESA). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1984). Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estácio de Sá (1991)

E-mail: siconforti@ines.gov.br

Material recebido em 29 de março de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

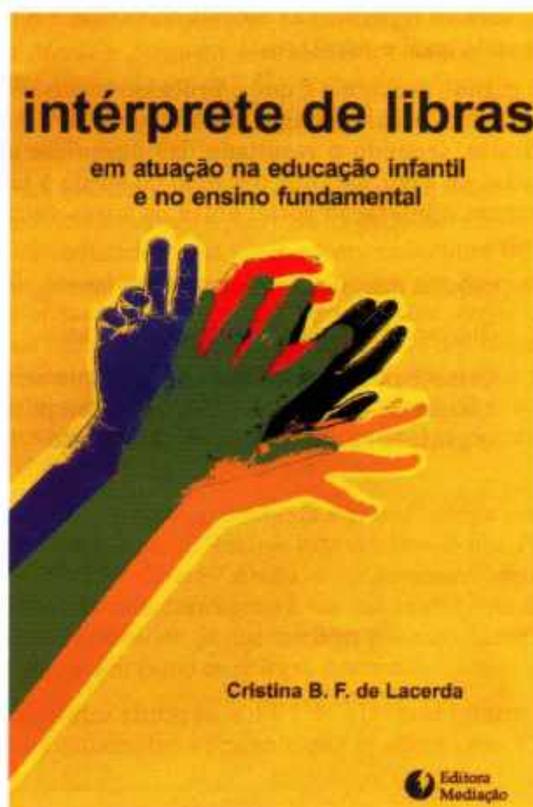
Neste texto bastante instigante, a autora nos traz uma grande reflexão do que seria a interpretação/tradução fazendo uma comparação entre estes dois campos.

Assim, em relação à interpretação traduzir não é apenas trocar de uma língua para outra, é fundamental definir os sentidos do que se quer e deseja traduzir.

Outros autores porém se referem à interpretação e tradução como sendo duas tarefas distintas e na verdade, traduzir é versar de uma língua para outra e interpretar envolveria relações pessoais.

Para a autora, na verdade, o que acontece é que o intérprete se envolve em relações sociais e diálogos face a face. Então, o tradutor/intérprete precisa sempre agir com rapidez em suas escolhas e não tem como refletir, sobre o que está interpretando.

Portanto, atualmente existem inúmeras formas de tradução simultânea e consecutivamente, sendo variadas as teorias de tradução. A autora destaca Pagura (2003) e a sua teoria interpretativa. Para ela, o aspecto estrutural desta seria que a tradução não pode se restringir ao nível linguístico apenas, mas precisa estar ligada aos aspectos culturais e, principalmente, no que se refere à passagem dos sentidos.



Cristina Lacerda relata-nos que as diferenças entre traduzir e interpretar são fundamentalmente operacionais. Intérprete e tradutor precisam conhecer o que se refere o assunto abordado, conhecer as expressões das duas línguas e o vocabulário específico destas.

Portanto, na interpretação, a escolha linguística é fundamental, rápida. É importante saber qual o sentido do texto e este só se realiza durante o processo de interpretação de sentidos e significados.

Traduzir é um território emergencial, onde se busca possíveis soluções para o enigma de interpretar. O tradutor precisa, no ato de traduzir, focar sua atenção máxima.

A autora ainda destaca que é preciso refletir sobre como se dá a formação dos intérpretes e o conhecimento amplo e profundo destes dos temas abordados, além de que os tradutores/intérprete necessitam um mergulho nas duas línguas em questão.

Numa tradução é de fundamental importância, desenvolver e compreender as sutilezas das mensagens. E este não é somente um trabalho linguístico mas cultural e significativo.

O conhecimento do intérprete vai além das duas línguas e, certamente, exige uma formação plural, interdisciplinar e busca uma polissemia e uma significação e ainda, variadas possibilidades de atuação.

A partir de dados da pesquisa realizada em salas de aulas bilíngues com a presença de intérpretes, tornou-se necessário repensar as escolas de surdos e o binômio escola ideal e escola real.

O grande problema é que o processo inclusivo não garante uma escola bilíngue para o surdo. E a escola precisaria, segundo o resultado das pesquisas apresentadas no livro, garantir o acesso do surdo à Libras e também a interação social entre os pares surdos e ouvintes.

Na pesquisa, questionou-se entre outras interrogativas:

1. Qual seria o papel do intérprete em sala;
2. Como é possível numa escola bilíngue ampliar a bagagem linguística e cultural e conquistar o urgente conhecimento escolar do surdo?

Concluindo, o que temos são questões sem resposta, pois somente leis e decretos podem ser importantes, mas não suficientes, há que se introduzir ações e alcançar a condição linguística especial do surdo e a criação de uma escola bilíngue real para os mesmos.

Nesta direção para a inclusão do surdo, e efetivação dos seus direitos, a informação, reflexão e parceria são imprescindíveis, assim como o reconhecimento da profissão de intérprete de Libras.

É saber das implicações da surdez na comunidade surda, e conviver com esta, e que a medida que a Língua de Sinais passa a ser reconhecida, os surdos ampliam sua participação e garantem sua língua.

É urgente obter acesso à Língua de Sinais e o direito à mesma.

Cristina Lacerda afirma que quanto mais respeitada, a comunidade surda vai se consolidando. E esta se faz durante discussões e debates a respeito do surdo, seus direitos linguísticos e assim, ressignificar a comunidade surda e outras.

Desta maneira, o processo educacional dos surdos precisa ser revisto possibilitando a aquisição de conhecimento pelo sujeito surdo uma vez que os surdos, intérpretes e a comunidade se ressentem das práticas escolares pois estas são, como relatado no presente estudo, na maioria das vezes, práticas de escolas de ouvintes e não pensando nas especificidades dos alunos surdos.

Segundo o presente estudo, para uma real efetivação da escola bilíngue, o tradutor/intérprete deverá estar inserido na equipe educacional, favorecendo as trocas e informações, encontros, planejamento e, principalmente, garantindo uma eficaz parceria com o professor de sala de aula. Além do que, a Língua de Sinais, deve circular livremente no espaço escolar, compartilhada por professores, alunos e comunidade escolar.

O intérprete segundo a pesquisa, deve estar inserido na escola bilíngue sugerindo formas de se fundamentar a real integração e aprendizagem do surdo no contexto da escola bilíngue.

## SÉRIE HISTÓRICA

### Vol. I - Iconographia dos signaes dos surdos-mudos

### Vol. II - Atas do Congresso de Milão

Objetivando reproduzir obras raras que fazem parte do acervo da biblioteca do INES, a **Série Histórica**, organizada e coordenada pela atual diretora do Instituto, professora doutora Solange Maria da Rocha – atenta na preservação de documentos que fazem parte da história do INES, revelando a importância do Instituto no cenário educacional brasileiro – constitui uma série de publicações que compõem um importante registro da educação pública no Brasil.

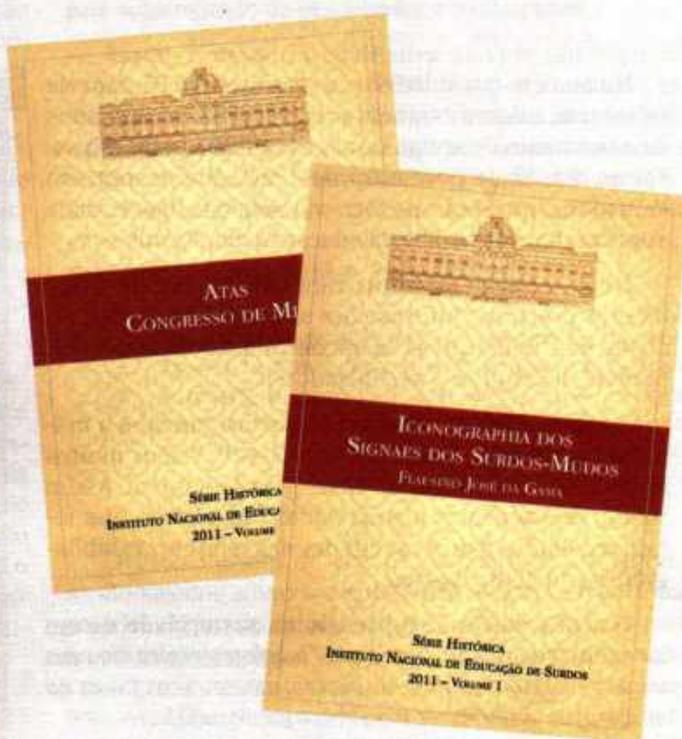
Em fase final de edição, os primeiros volumes, a serem publicados em breve, compõem-se de duas obras de extrema relevância para a pesquisa histórica.

O primeiro deles, intitulado **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos (1875)** constitui-se de um dicionário iconográfico contendo o registro dos sinais praticados pelos surdos, na segunda metade do século XIX, na província do Rio de Janeiro, onde sempre funcionou o Instituto.

O segundo volume são as **Atas do Congresso de Milão (1880)**, obra de referência cujo exame pode nos habilitar a ter uma compreensão mais profunda do debate que se travou no século XIX acerca da escolarização dos surdos.

Ambos são obras de extrema relevância para os estudos sobre a escolarização dos surdos e a língua de sinais e, conseqüentemente, representam produtiva fonte de consulta para os pesquisadores da área.

Cada volume terá uma tiragem inicial de 3000 (três mil) exemplares. Este material tem distribuição gratuita e poderá ser adquirido mediante solicitação, por meio de ofício, encaminhada ao INES, para o e-mail: [diesp@ines.gov.br](mailto:diesp@ines.gov.br)



## Recordando o Abade de L'Épée

### *Recalling Abbot de L'Épée*

**Maria Auxiliadora Buscacio Fernandes**

Licenciada pela UERJ e especialização em Língua e Literatura pela Universidade de Nancy/França. Responsável pelo Acervo Histórico do INES.

No ano em que o INES comemora seus 155 anos de existência, celebra também o aniversário de 300 anos de nascimento do amigo dos surdos, o abade de L'Épée. Foi no dia 25 de novembro de 1712, que nasceu, em Versailles, aquele que se tornaria uma das figuras mais importantes na história da educação dos surdos.

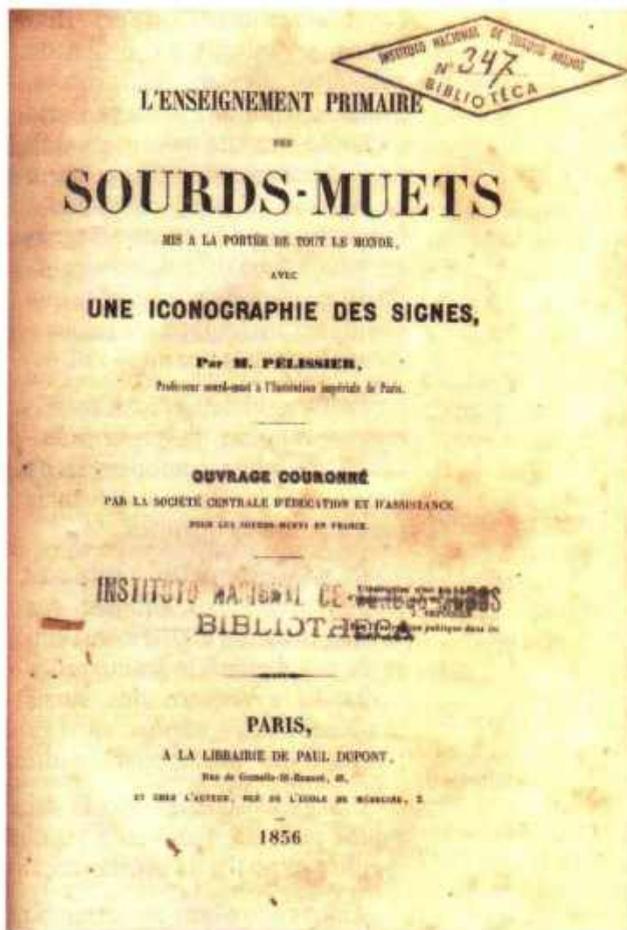
Nossa coleção de obras raras do Acervo do INES, oferece preciosas informações sobre a vida e obra do abade de L'Épée, que já se encontram traduzidas e disponíveis ao público e pesquisadores.

Segundo Arendt, "contar uma vida é também a única forma de salvá-la do esquecimento." Temos muitos motivos para nos lembrar desse grande homem. Assim sendo, selecionamos alguns dados biográficos, que foram recolhidos das obras citadas nas referências bibliográficas do nosso Acervo.

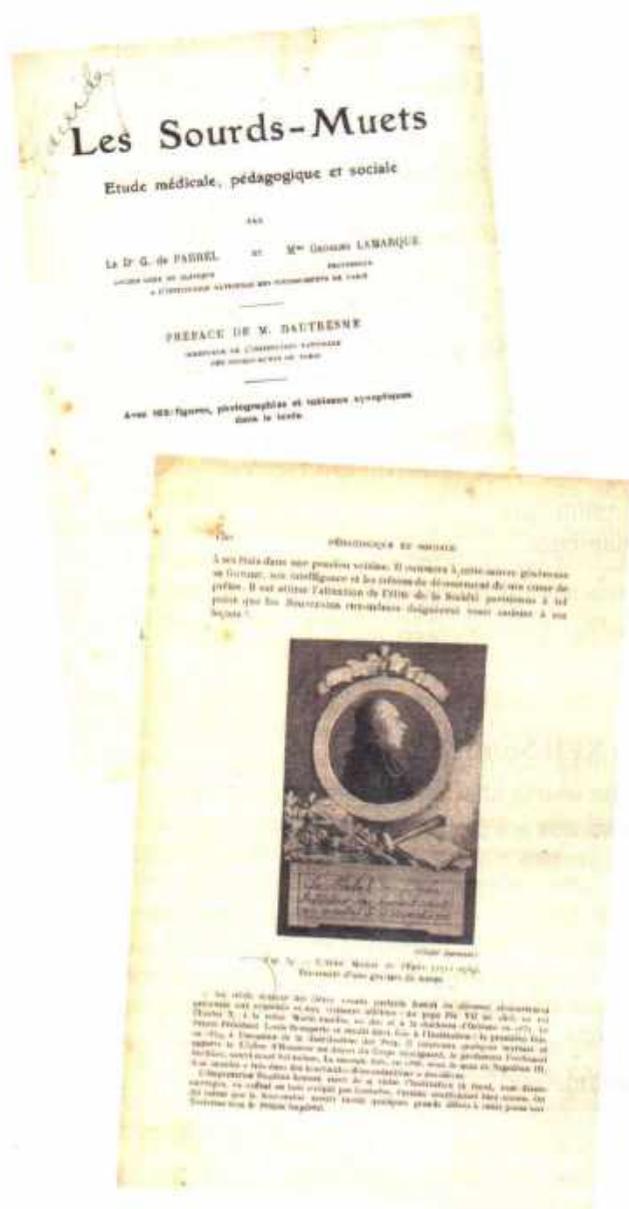
O abade de L'Épée foi criado na austeridade de um lar muito religioso, onde o pai *"homem simples em seus modos e de uma probidade severa, educou seus filhos na moderação dos desejos e no amor da virtude."*

Dotado de grande sensibilidade, apesar do clamor pela vida religiosa, satisfazendo aos anseios do pai, dedicou-se ao estudo das leis, tendo sido recebido como advogado no Parlamento de Paris. Entretanto, não demorou a interromper sua carreira para atender ao apelo de sua vocação eclesiástica. Havia se dedicado com muito fervor ao estudo da teologia, e, mais tarde, o bispo de Troyes lhe conferiu as ordens sagradas e lhe confiou um canonicato em sua diocese.

Mas foi o acaso e a constante preocupação com o ensino das verdades religiosas e morais, que o levou a dedicar todo o resto de sua vida à educação dos surdos. Eis como ele próprio conta: *"O padre Vanin, padre da doutrina cristã, havia começado a educação de duas irmãs gêmeas, surdas-mudas de nascença. Quando este respeitável ministro morreu, essas duas pobres meninas se acharam sem nenhum socorro, ninguém tendo queri-*



*do, durante um tempo bastante longo, continuar ou recomeçar o trabalho. Acreditando então que essas duas meninas viveriam e morreriam na ignorância da sua religião, se eu não comesse logo a ensiná-las, fui tocado de compaixão por elas, e disse que poderiam trazê-las para mim que eu faria o melhor possível."*



Dessa forma, o abade de L'Épée entregou-se com grande empenho e dedicação a esse verdadeiro desafio e, espírito determinado e sensível, logo percebeu os recursos que a linguagem mímica poderia oferecer à educação do surdo. Assim, captou, compreendeu e aperfeiçoou o ensino dessa linguagem num método que colocou a serviço do desenvolvimento intelectual e da instrução dos seus alunos. Apaixonado pela missão, no ano de 1760, inaugurou a primeira escola pública e gratuita para surdos em sua própria residência.

Em 1774, imprime o *Recueil des Exercices*, dos seus alunos. Em 1776, publica *Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques* e, em 1778, publica *La véritable manière d'instruire les Sourds-Muets, confirmée par une longue expérience*.

Antes dele, já havia alguns ensaios voltados para a educação do surdo: Pierre Ponce e Jean Bonnet, na Espanha; Wallis e Burnet, na Inglaterra; Emmanuel Ramirez de Cortone; Pierre de Castro, de Mantoue; Conrad Amman, na Holanda; Van-Helmont, na Alemanha; Peireire e Ernaud, na França.

Entretanto, ele foi o primeiro a imprimir, em sua obra, o caráter de uma benfeitoria para uma classe numerosa de surdos da sociedade e não apenas à educação de surdos isolados, como era feito, até então.

Nesse sentido, preocupava-se, também, com a situação dos surdos dos outros países. São suas as palavras: *"Possam essas diferentes nações abrir os olhos sobre as vantagens que elas teriam no estabelecimento de uma escola para a educação dos surdos-mudos de seus países! Eu lhes ofereci e ainda ofereço meus serviços, mas sempre com a condição de que elas não se esqueçam que eu não espero (e nem receberei) recompensa de qualquer natureza."*

O abade de L'Épée deixou muitos sucessores que se tornaram grandes educadores de surdos e que, mais tarde, fundaram instituições em seus países: o abade Storck, em Viena; o abade Sylvestri, em Roma; M. Ulrich, na Suíça; MM. Dangulo e D'Aléa, na Espanha; MM. Dole e Guyot, na Holanda; os abades Sicard, Salvan e Huby, na França.

No fim de sua vida, ele dizia: *"Graças a Deus, eu nunca cometi dessas faltas que matam as almas. Um mau pensamento me perseguiu uma só vez na minha juventude, mas o Senhor me deu a força de orar e de vencer. Depois de uma carreira longa e tranquila, chego ao julgamento de Deus com essa única vitória."*

O abade de L'Épée morreu com a idade de 77 anos, no dia 23 de dezembro de 1789, rodeado de seus parentes, de seus alunos e pela Assembleia Nacional Francesa, tendo à frente Monsenhor de Cicé, arcebispo de Bordeaux. *"Morra em paz, lhe diz o arcebispo, a pátria adota suas crianças."*

Mais tarde, o conjunto dos trabalhos do abade de L'Épée inspirou a pesquisa de vários escritores, entre os quais: o abade Fauchet, *Oraison Funèbre*, 1790; R. A. Bébien, *Éloge*, obra premiada pela Société Académique des Sciences de Paris, 1819; Étienne Bazot, *Éloge*, que obteve o segundo prêmio da Société Académique des Sciences de Paris, 1821; Rey de la Croix, *Le philanthrope chrétien*, Béziers, 1822; J. M. d'Aléa, antigo diretor do Colégio Real dos Surdos-Mudos de Madrid, autor de *Éloge*, obra traduzida do espanhol para o francês. Paris, 1824; J. M. de Gerando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, 1827; e M. E. Morel, professor no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, *Notice Biographique*, 1833.

**Agosto****III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**

Local: Hotel Maria do Mar - Rodovia João Paulo, 2285, Bairro João Paulo  
Florianópolis/SC  
Data: 15 a 17 de agosto de 2012  
Informações: <http://www.congressotils.cce.ufsc.br/2012/index.html>  
Em Libras: [http://www.youtube.com/watch?v=lfkquKeux\\_o](http://www.youtube.com/watch?v=lfkquKeux_o)

**Setembro****X Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**

Tema: Educação, Tecnologia e Sustentabilidade  
Local: Centro de Convenções de Pernambuco Recife/PE  
Data: 4 a 6 de setembro de 2012  
Informações: <http://www.pe.senac.br/ascom/congresso/index.asp>

**XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES**

Tema: INES 155 anos: a educação de surdos em debate  
Local: Rio Othon Palace Hotel - Rio de Janeiro  
Data: 17 a 21 de setembro de 2012  
Informações: [www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br)

**Outubro****II Encontro de Implante Coclear do Instituto Nacional de Educação de Surdos.**

Local: Auditório do INES - Rua das Laranjeiras, 232  
Data: 26 de outubro de 2012  
Informações: [www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br)

**IX Curso de Reabilitadores de Pacientes usuários de Implante Coclear e IV Jornada Internacional de Habilitação e Reabilitação em Implantes Cocleares do HCFMUSP**

Local: Fundação Otorrinolaringologia/São Paulo/SP  
Data: 26 a 27/10/2012  
Informações: [http://www.forl.org.br/cursos/eventos\\_detalhes.asp?cod=763](http://www.forl.org.br/cursos/eventos_detalhes.asp?cod=763)

**I Festival de Cinema do INES**

Local: Rio Othon Palace Hotel Rio de Janeiro  
Data: 30 de novembro de 2012

## CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA *ESPAÇO*

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez.
- **Debate:** tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidades em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre a prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Produção acadêmica:** referência a dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez e/ou temas afins realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material técnico-pedagógico:** divulgação de materiais.
- **Visitando o acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

## Os interessados em enviar artigos para a Revista *ESPAÇO* devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:

1. A *ESPAÇO* aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões polêmicas etc. Excepcionalmente, poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e/ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os artigos devem ter no mínimo 30 (trinta) mil e no máximo 50 (cinquenta) mil caracteres com espaços, incluindo as referências e as notas.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou de Pareceristas. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como à linha editorial da *ESPAÇO*, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos Pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. De acordo com a caracterização das seções, a *ESPAÇO* também publica *reflexões sobre a prática, resenhas e resumos de teses e dissertações*.
5. As reflexões sobre a prática não devem ultrapassar 20 (vinte) mil caracteres e deverá atender aos demais requisitos dos artigos.
6. As resenhas não devem ultrapassar 8 (oito) mil caracteres com espaços e os resumos de teses e dissertações e as notas de leitura, 4 (quatro) mil caracteres. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada ou comentada segundo a norma na ABNT Nbr 6023, indicando, inclusive, a edição e o número de páginas da obra. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção Debate. Neste caso, a *ESPAÇO* procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Nesse caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 (cinquenta) mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.

8. Os originais poderão ser encaminhados à **Comissão Editorial da ESPAÇO (conselhoeditorial@ines.gov.br)** ou pelo correio. Neste último caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em CD.
9. Os artigos e outros textos para publicação devem seguir a norma da ABNT Nbr 6022 para artigos em publicação periódica científica impressa e ser digitados em um programa de edição de texto em extensão rtf ou doc.
10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à norma da ABNT Nbr 10520 para citações em documentos.
11. As Referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo à norma atualizada da ABNT Nbr 6023 para elaboração de referências.  

Matérias que não contenham as referências ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.
12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página.
13. Todos os artigos devem conter, ao final, um **resumo em português e um resumo em língua estrangeira moderna (que poderá ser inglês, francês ou espanhol)** que não ultrapassem 1.000 caracteres cada, com **respectiva** indicação de pelo menos **três palavras-chave**.
14. Ao final do texto, o autor deve também fornecer um **minicurrículo** com dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, últimas duas ou três publicações ou publicações mais importantes, título da pesquisa que está desenvolvendo, bem como indicar o endereço eletrônico e o **endereço completo, para correspondência**.
15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem seguir as orientações da ABNT Nbr 6022.
16. A publicação dos originais será realizada após a prévia assinatura do Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria, através do qual o(s) autor(es) cede(m) o direito de publicação para o INES.
17. A Espaço não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
18. Nos termos do Decreto no 6.583, de 2008, que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o INES aceitará artigos que observem ou a norma ortográfica atualmente em vigor ou a nova norma estabelecida, até que se complete a transição estabelecida pelo referido dispositivo legal, em 31 de dezembro de 2012. Nesse período, a decisão sobre qual das normas será observada para publicação do texto caberá exclusivamente à Comissão Editorial do INES.

### CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- **Espaço Aberto:** theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- **Debate:** articles with different approaches on a previously chosen theme.
- **Atualidades em Educação:** theoretically relevant articles on Education.
- **Reflexões sobre a prática:** articles describing and discussing professional experiences.
- **Produção Acadêmica:** abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- **Resenhas:** critical book reviews.
- **Material técnico-pedagógico:** pedagogical material produced by INES.
- **Visitando o acervo do INES:** comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.

### Format and Preparation of the manuscripts:

1. **ESPAÇO** publishes scientific papers based on theoretical studies, research, reflections on actual practices, polemic discussions, etc., from national and international authors, granted that they haven't been published before. On occasion, articles that have been published in books or scientific magazines with access restricted to Brazil will be considered for publication.
2. Articles must range from 30 (thirty) thousand to 50 (fifty) thousand characters, including spaces, references and notes.
3. Article publication is conditioned to the approval of the Editorial Board members or hired advisors. Articles are selected based on its importance to General Education, Special Education and Education of the Deaf and similar areas, as well as **ESPAÇO's** editorial line, originality of the theme or how it is portrayed, as well as consistency and how serious the theoretical-methodological approach is. Occasional suggestions of adaptations in the structure or content, given by the Advisors or the Editorial Board, will be incorporated only with the authors agreement.
4. According to sections descriptions, **ESPAÇO** also publishes reflections on practice, reviews and theses abstracts.
5. Reflections on practice must not longer than 20 (twenty) thousand characters and must also conform to other article requirements.
6. Reviews must not be longer than 8 (eight) thousand characters including spaces and theses abstracts with notes must not be longer than 4 (four) thousand characters. It's necessary to indicate full reference of the book reviewed or commented in accordance to ABNT Nbr 6023, indicating edition and pages as well. Typing and formatting must follow the same orientation given to articles.
7. Compositions that regard polemic themes or debate any subject, with a clearly defended position, may be published in the Debate session. In such case, **ESPAÇO** tries to publish at least two different articles with different approaches. These compositions must obey the 50 (fifty) thousand characters limit and also all other article rules.
8. Originals can be sent to **ESPAÇO's Editorial Board** ([conselhoeditorial@ines.gov.br](mailto:conselhoeditorial@ines.gov.br)) or through mail. In the last case, it is mandatory the sending of a copy in paper and one of the corresponding file in CD.
9. Articles and other compositions for publication must follow ABNT Nbr 6022 rules for articles to be published in scientific magazines and be saved in .rtf or .doc formats.

10. Mentions to authors, along the text, must conform to ABNT Nbr 10520 rule for document citations.
11. References must contain exclusively authors and works mentioned in the text and be presented at the end of the text, in alphabetical order, conforming ABNT Nbr 6023 reviewed rule for reference elaboration. Submissions that do not contain references or that present them wrongly will not be considered for examination and publication.
12. Footer notes must be exclusively explanatory. All notes must be numbered and appear at the bottom of the page.
13. All articles must have, in the end, an **abstract in Portuguese and an abstract in a modern foreign language (either English, French or Spanish)** no longer than 1.000 characters each, with at least **three self-indicated keywords**.
14. At the end of the text, the author must also give a **small resumé** with reference to his or her greatest title, institution and area in which he or she acts, last two or three publications or the most important publications, title of the research he or she is developing as well as indicating email address and **full mail address**.
15. Charts, graphics, maps, images, etc. must all conform to ABNT Nbr 6022 rules.
16. Publication of originals will occur after signing of the Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria (Copyrights Concession Term), through which authors concede copyrights to INES.
17. **ESPAÇO** is not responsible for returning originals to collaborations sent to us.
18. According to Law # 6.583, from 2008, referring to the new Orthographic Agreement for the Portuguese Language, INES will accept articles conforming to either the current orthographic rule or the newly established rule, until transition is complete by said legal organ, in December 31, 2012. In that period, decision on which of the rules are to be used for publication will rest entirely with INES Editorial Board.



Realização:

**INES**  
Instituto Nacional de  
Educação de Surdos

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA