



LENITA CECONE CECHINEL

**INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO DO USO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)
COMO MEIO DE ACESSO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

ITAJAÍ (SC)

2005

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

LENITA CECCONE CECHINEL

**INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO DO USO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)
COMO MEIO DE ACESSO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

ITAJAÍ (SC)

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

C322i

Cechinel, Lenita Ceccone 1966-

Inclusão do aluno surdo no ensino superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico [manuscrito] / Lenita Ceccone Cechinel. – 2005.

71 f. : tabs. ; 30cm

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, 2005.

“Orientador: Prof. Dr. Angel Pino Sirgado”.

Bibliografia: f. 62-66. e anexos.

1. Inclusão em educação. 2. Educação inclusiva. 3. Surdos – Educação. 4. Deficientes auditivos – Ensino superior. Autor. II. Sirgado, Angel Pino 1933-. III. Título.

CDU: 376

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

LENITA CECONE GECHINEL

**“INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DO
USO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO MEIO DE
ACESSO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO”**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 10 de outubro de 2005.

Membros da Comissão:

Orientador:

Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

Membro Externo:

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Membro representante do
Colegiado:

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Maria Schlindwein

“Nas mãos de seus mestres, a língua de sinais é extraordinariamente bela e expressiva, um veículo para atingir a mente dos SURDOS com facilidade e rapidez, e para permitir-lhes comunicar-se; um veículo para o qual nem a ciência e nem a arte produziu um substituto a altura. Aqueles que não a entendem falham em perceber suas possibilidades para o surdo, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social daqueles que são privados de audição, e seu admirável poder de conduzir o pensamento a mentes que, de outro modo, estariam em perpétua escuridão. Tampouco podem avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver dois surdos na face da terra e eles se encontrarem, haverá sinais”

(Schuyler Long, 1910)

Dedico este trabalho ao meu esposo Cechinel e às minhas filhas Camile e Milene, agradecendo o incentivo, paciência e companheirismo em todos os sentidos e momentos desta fase tão importante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

- Meus sinceros e especiais agradecimentos ao meu orientador, Prof. Pino, pela seriedade, competência, humildade e incansável cooperação durante todo o desenvolvimento do trabalho, e, principalmente, pela amizade e direcionamento dos caminhos até a chegada.....
- À Profa. Regina Hostins, pelo constante incentivo e valiosa contribuição na definição do tema para a pesquisa: meu muito obrigado de coração por tudo!
- À Profa. Cristina Lacerda e à Profa. Luciane Schindwein, pelas valiosas sugestões e comentários durante a defesa de Qualificação, contribuindo significativamente para a melhoria do trabalho e conseqüente finalização da Dissertação.
- Aos alunos e professores que participaram da pesquisa e compartilharam comigo muitos momentos importantes;
- À intérprete oficial de LIBRAS, pela incansável colaboração nas traduções das vídeo gravações, e pelo apoio constante;
- Aos cinegrafistas Moisés e James, pela amizade e exímio trabalho realizado nas vídeo gravações;
- À Daniela, diretora do CEMESPI, grande amiga e companheira, que entendeu minha ausência e apoiou-me nos momentos difíceis;
- Aos professores e funcionários do CEMESPI, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência;
- À Margareth, Gabriele e Tatiane pela amizade e valiosa colaboração;

- À Maristela, pelo companheirismo constante, particularmente nos momentos mais difíceis.
- Às minhas colegas do mestrado (turma 2003), em especial às amigas Solange, Darlene, Fernanda e Roslei;
- Ao NAPNE, a quem agradeço na pessoa da profa. Miriam Lira, que acolheu e apoiou a realização da pesquisa;
- À minha família (Cechinel, Camile e Milene), pelo apoio constante, compreensão e paciência durante minha ausência em momentos tão marcantes;
- Aos meus pais, Emílio e Bilmar, que oportunizaram esta conquista;
- Aos meus familiares que contribuíram para a realização deste trabalho;
- Aos familiares de meu esposo, em especial à Amélia, pelo apoio e estímulo;
- À Dulce, que muitas vezes assumiu o papel de mãe de minhas filhas, com muito carinho, zelo e dedicação;
- À Deus, por tudo de bom que tem possibilitado e por mais esta importante etapa em minha vida;
- À todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONSUN- Conselho Universitário

FDA- Food and Drug Administration

FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LSCB- Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros

LSKB- Língua de Sinais Kaapor Brasileira

MEC- Ministério da Educação

NAPNE- Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades
Especiais

PNE- Plano Nacional de Educação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNIVALI- Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO

Nesta pesquisa pretende-se investigar se o processo de tradução da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais (LIBRAS) favorece o acesso ou não do aluno surdo aos conteúdos científicos do curso de nível superior ao qual o aluno pertence. Neste contexto, o foco das análises centrou-se na mediação do intérprete, uma vez que é o intérprete que estabelecerá a relação entre os conteúdos apresentados pelos professores e o aluno surdo. Para os fins desta investigação a pesquisadora acompanhou dois alunos surdos regularmente matriculados em dois diferentes cursos no ensino superior, durante um semestre letivo, em três disciplinas. As aulas foram registradas em VHS, transcritas e analisadas, sendo delineados dois blocos, considerando-se a atribuição de significado, quanto aos conceitos; as palavras-chave; diálogos; referências a autores citados pelos professores e possíveis omissões na tradução para LIBRAS. Tais análises apóiam-se nos postulados teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski e seus colaboradores. Considera-se que o papel do intérprete é fundamental no processo de construção conceitual do aluno surdo, uma vez que é por ele que o aluno terá acesso ao conhecimento. Entretanto, é preciso destacar que a função do intérprete não é a do professor. Percebeu-se que, muitas vezes não só o aluno surdo ficava em uma situação de dependência em relação ao intérprete, mas o próprio professor. Em muitas situações, o aluno surdo está apenas integrado ao contexto educativo, o que não significa que ele esteja incluído.

Palavras-chave: Aluno Surdo, Ensino Superior, Intérprete, Libras, Semiótica

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate whether the process of translating the Portuguese language into Brazilian Sign language (LIBRAS) favors access, by the deaf student, to the scientific content of higher education courses in which he or she is enrolled. Within this context, the focus of analysis was the mediation of an interpreter, since this is the individual who will establish the relationship between the contents presented by the teacher, and the deaf student. For the purposes of this investigation, two deaf students, enrolled in different higher education courses, were monitored for a period of one academic semester, over three disciplines. Each class was recorded on video, transcribed and analyzed. As a result of on these analyses, two groups were outlined based on the attribution of meaning, which was established in relation to concepts, key words, dialogs, references to authors cited by the teachers, and possible omissions in the translation to LIBRAS. These analyses are supported by the theoretical and methodological postulations of historical-cultural psychology, in particular, the contributions of Vigotski and his colleagues. It is believed that the role of the interpreter is fundamental in the deaf student's process of conceptual construction, since it is by means of this individual that the student has access to knowledge. However, it should be stressed that the function of the interpreter is not that of a teacher. It is observed that often, not only is the student in a situation of dependence in relation to the interpreter, but also the teacher him or herself. In many situations, the deaf student is only integrating with the educational context, which does not necessarily imply inclusion.

Key words: Deaf Student, Higher Education, Interpreter, Libras, Semiotics

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
SUMÁRIO	xi
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	16
1 - Problemática da Pesquisa.....	16
1.2 - Inclusão	17
1.2.1 - Marcos da Educação Especial.....	17
1.2.2 - Aspectos Gerais	20
1.2.3 - Educação Inclusiva no Ensino Superior	24
1.3 - Tradução e Intérprete.....	27
1.4 - A Língua Brasileira de Sinais (Libras)	32
1.5 - Objetivos	34
1.5.1 - Objetivo Geral	34
1.5.2 - Objetivos Específicos	34
CAPÍTULO II.....	35
2.1 - Questões Teóricas e Metodológicas	35
2.2 - Questões teóricas.....	36
2.3 - Questões metodológicas	44
2.4 - População e amostragem	45
2.5 - Coleta de Dados	47
2.6 - Tradução literal de Libras por intérprete alternativa (IA).....	48
2.7 - Análise livre do conteúdo ministrado em Libras	48
2.8 - Procedimentos para a análise dos Dados.....	48
CAPÍTULO III.....	51
3.1 - Análise e Discussão dos Dados.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	622
ANEXOS	6767
Anexo 3:	711

INTRODUÇÃO

No Brasil, existe um número muito grande de pessoas com necessidades educativas especiais, incluindo os surdos. As reais possibilidades de comunicação destas pessoas sempre intrigaram esta pesquisadora, que durante toda a formação profissional, seja na graduação ou especialização, foi voltada ao ensino de alunos surdos. Profissionalmente, atuou durante muitos anos no atendimento aos alunos deficientes auditivos em sala de aula, mantendo contato direto com os deficientes e acompanhando sua relação familiar.

Este trabalho tem permitido, à pesquisadora, ampliar sua compreensão sobre a questão, articulando-a a alguns aspectos pessoais, como a experiência na área, a preocupação constante com a inclusão e a ânsia em descobrir resultados práticos que pudessem beneficiar os alunos surdos. O tema desta pesquisa está relacionado a uma questão mais ampla e complexa, e que transcende os conhecimentos adquiridos até então: investigar como se desenvolve, na prática, o papel do intérprete em Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de mediador entre o ensino do professor e a aprendizagem do aluno surdo na educação superior.

O trabalho apóia-se teoricamente nas considerações de Vigotski e de outros estudiosos sobre as relações profundas existentes entre “pensamento e linguagem” e sobre o papel que a “mediação semiótica” desempenha na produção e na apropriação pelo aluno, em geral, e pelo aluno surdo, em particular, do conhecimento. Para Vigotski (2003, p. 151), “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele”.

Nesse sentido, para Vigotski (2003) um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa reflete uma união da palavra e do pensamento. Para Lorenzini (2004, p. 43), a linguagem foi uma preocupação central para Vigotski, dedicando anos de estudo para questões relacionadas a esse objeto.

Contudo, nessa perspectiva a linguagem não se restringe apenas a um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas a seu aspecto funcional, psicológico, significativo. A linguagem, mediatizada entre os sujeitos, os constituem e é constituída por eles, de modo dialético, cujas funções simbólicas constituem o desenvolvimento cultural humano.

Em se tratando de aluno surdo, cujo processo de pensamento é mediatizado por signos diferenciados de uma pessoa que não apresenta essa deficiência, e cujas possibilidades de acesso à diversidade de linguagem oral existente na atualidade, a importância da palavra não advém da dimensão de sua função oral, mas como unidade mediada por sinais. Assim, parece relevante investigar a mediação do conhecimento científico por meio da língua brasileira de sinais.

É notório o crescimento do movimento nacional visando à inclusão de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, no ensino regular do Sistema Educacional do Brasil, tanto nas Instituições de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio quanto do Ensino Superior. No entanto, há fortes evidências da inexistência de políticas bem definidas em relação às exigências de condições concretas necessárias para que o processo de inclusão desses alunos ocorra de forma a garantir-lhes uma formação semelhante à dos alunos regulares. Se isso se aplica aos três níveis do Ensino, aplica-se de maneira particular às Instituições de Ensino Superior.

Em relação à legislação vigente sobre o portador de necessidades educacionais especiais, o MEC, na PORTARIA Nº. 1.679 (2 de Dezembro de 1999), dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Considerando a necessidade de assegurar aos portadores de necessidades físicas e sensoriais condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, o MEC determinou que *“sejam incluídos os instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de*

ensino superior, bem como para sua renovação, e, exigir os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais”.

A UNIVALI, instituição na qual foi realizada esta pesquisa, possui matriculados, atualmente, 22 alunos com necessidades educacionais especiais estudando em distintos cursos. Desses alunos, 15 apresentavam deficiência auditiva, em 2003 (início desta pesquisa), representando uma pequena minoria dos cerca de 60 mil deficientes auditivos de idade escolar existentes no Brasil (Gomes, 2002). De acordo com o IBGE, em 2000, o Brasil possuía 5,4 milhões de deficientes auditivos, sendo 178 mil no Estado de Santa Catarina (MEC, 2005).

A presença na UNIVALI destes alunos chamou a atenção da pesquisadora, devido à formação e experiência profissional que ela tem na área de pedagogia com habilitação em deficiência auditiva, embora atue junto ao ensino infantil e fundamental, conforme mencionado anteriormente. Assim, o interesse em conhecer, como esses alunos surdos se inserem nos Cursos do Ensino Superior da Universidade, levou esta pesquisadora, após discussão com o seu professor orientador, a fazer desse problema o objeto de pesquisa do Mestrado. Desta forma, este trabalho visa essencialmente verificar de que maneira acontece o processo de tradução em “língua de sinais” (Libras), do conteúdo científico do Curso ministrado pelo professor para a classe regular e o grau de compreensão desse conteúdo por parte do aluno surdo.

CAPÍTULO I

1 - Problemática da Pesquisa

O termo “educação inclusiva” começou a ganhar maior significado a partir da Declaração de Salamanca, em junho de 1994, quando representantes de 92 países e 25 organizações internacionais oficializaram a “Educação para Todos”, a qual foi baseada em dois fatores importantes para justificar tal decisão: i) a perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos e ii) a constatação de que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela (Bueno, 2001, p. 37).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN-Lei no. 9.394 de 20/12/96, obriga todas as escolas a receberem como alunos regulares as pessoas surdas, de forma geral, e as escolas, dos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio ou superior), infelizmente não possuem as condições adequadas necessárias para a sua inclusão nos cursos regulares, em que pese os avanços realizados nesta área nos últimos anos. No entanto, existe uma real preocupação, seja por parte do governo ou das escolas, públicas ou privadas, de buscar constantemente minimizar as dificuldades encontradas na prática, e conseqüentemente de procurar mecanismos que possam facilitar o processo de inclusão e a aprendizagem.

No Ensino Superior, acredita-se que a presença do intérprete em sala de aula seja fundamental para facilitar o processo de aprendizagem do aluno surdo. Neste sentido, cabem algumas indagações a respeito da presença do intérprete e do uso da língua de sinais para a tradução do conteúdo científico: i) o tradutor ou intérprete deve possuir conhecimento específico do conteúdo do curso ministrado pelo professor em sala de aula? ii) em quais condições reais ocorre a apropriação do conhecimento por parte do aluno surdo? iii) a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é suficiente e/ou eficiente para transmitir ao aluno surdo o conteúdo científico apresentado pelo professor para a classe regular?

iv) como contribuir para a otimização do processo ensino-aprendizagem do aluno surdo no ensino superior?

De um modo mais abrangente, o aluno surdo se apropria ou não dos conteúdos científicos das disciplinas do Ensino Superior através da mediação do intérprete?

1.2 - Inclusão

1.2.1 - Marcos da Educação Especial

Na história da educação especial, ocorreram acontecimentos em relação à educação dos surdos que são importantes para a pesquisa realizada. Para os pesquisadores da área, em particular para a autora deste trabalho, como não poderia ser diferente, refletir, debater, discutir, e aprofundar conhecimentos sobre a educação dos surdos sempre foi e será muito interessante e instigante, haja vista a evolução que tem sido constantemente observada nesta área. É notório o espaço conquistado ao longo dos anos pelo surdo junto à sociedade, embora a trajetória tenha sido bastante árdua. Por isso, ressaltamos alguns marcos dessa história.

O século XVI ficou conhecido como aquele que iniciou a educação especial (Bueno, 1999, p. 58; Rinaldi, 1997, p. 283; Lacerda, 1998, p. 69), através da educação da criança surda pelo monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Nessa época, ensinou filhos de famílias nobres a ler e escrever, criando posteriormente uma escola de surdos, já incluindo a datilologia na sua metodologia. A partir daí, surgiram na Espanha outras pessoas interessadas pelo assunto, destacando-se Juan Carlos Bonet, Ramirez de Carrión, Ivan Pablo Bonet, entre outros. Em outras partes do mundo, destacaram-se Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha), Alexandre Graham Bell (EUA-Canadá), Ovide Decroly (Bélgica), Jacob Rodrigues Pereira (Portugal) e Abbé Charles Michel de L'Épée (Abade de L'Épée) (França). (Bueno, 1999, p. 58; Rinaldi, 1997, p. 283; Lacerda, 1998, p. 69).

Já naquela época ocorriam divergências em relação à maneira de educar o aluno surdo, uma vez que cada um seguia sua linha de conhecimento com base na experiência adquirida, diante da necessidade de educar o seu aluno.

No século XVIII surgiram diferentes métodos para educar o aluno surdo, ressaltando-se o oralismo e o gestualismo. Entre todos os cidadãos que atuavam na área de educação do surdo, o Abade De L'Épée teve merecido reconhecimento da humanidade e da pátria, elevando a escola por ele criada ao nível de Instituto Nacional, a qual consistiu na primeira escola pública de surdos do mundo (Bueno, 1999, p. 65).

De L'Épée (França, século XVI) difundia que a linguagem de sinais seria a língua natural dos surdos e o veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Acreditava que o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Houveram muitos pedagogos renomados, adeptos ao oralismo, que o criticam, como Heinicke (Lacerda, 1998, p. 71).

Heinicke é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia conhecida como "método alemão", acreditando que o pensamento só é possível através da língua oral, e dependente dela. Relegou a língua escrita a segundo plano de importância. Pregava que o ensinamento através da linguagem de sinais se confrontava ao avanço dos alunos, e atualmente tais pressupostos possuem adeptos e defensores (Lacerda, 1998, p. 72).

No Brasil, o Instituto de Surdos-Mudos (INES) foi fundado em 26 de setembro de 1857, sendo atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. No entanto, cabe ressaltar que alguns anos antes, em 1855, o imperador D. Pedro II convidou o professor francês Ernest Huet para fundar a primeira escola no Brasil, iniciando assim a educação no país com 2 alunos surdos, utilizando a língua de sinais (Goldfeld, 2002, p. 32).

Em 1878, aconteceu em Paris o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, aparecendo as primeiras conquistas. O II Congresso do gênero ocorreu em Milão, em 1880, estando em análise e discussão qual o método mais indicado para a educação do surdo. Os participantes optaram

pela proibição do uso da língua de sinais e escolheram o método oral como o mais adequado (Lacerda, 1998, p. 72; Rinaldi, 1997, p. 284).

Embora o Brasil tenha acatado e aderido à decisão do Congresso, os surdos continuavam a utilizar a língua de sinais nos corredores e nos pátios das escolas.

Nos anos 60, a língua de sinais continuava proibida, porém começa a ser estudada com maior profundidade. Os estudos de Willian Stokoe permitiram evidenciar que a língua de sinais americana (ASL) apresentava, de muitos modos, estrutura semelhante à língua oral. Esse autor exemplifica, comparando a combinação de um número restrito de sons (fonemas), onde se cria um número significativo de palavras, com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas), que permite produzir um elevado número de unidades com significados (sinais). Stokoe postulou ainda que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: lugar, configuração e movimento (mãos), chamados de “traços distintivos” dos sinais (Lacerda, 1998, p. 75).

Na década de 70, o descontentamento com o oralismo e os promissores resultados obtidos com as pesquisas sobre línguas de sinais, originaram novas propostas pedagógico-educacionais, destacando-se a chamada comunicação total. Esta consiste na prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital permitindo que os estudantes surdos se expressem na modalidade preferida (Stewart, 1993, p.118). Ao final desta década, a comunicação total chegou ao Brasil, por intermédio de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet (Goldfeld, 2002, p. 32). No que tange à realidade atual sob a ótica da fonoaudiologia, Lacerda e Mantelatto (2000) enfatizam que no Brasil existe predominância de práticas educacionais e terapêuticas fundamentalmente oralistas, e muito poucos profissionais ou instituições adotam a filosofia da comunicação total.

Paralelamente a esta proposta, foram surgindo outras abordagens educativas alternativas para o ensino do surdo, incluindo, por exemplo, a “educação bilíngüe”, cuja proposta considera que a língua de sinais é a língua natural dos surdos (Lacerda, 1998, p.76). Esta abordagem preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais,

permitindo um pleno desenvolvimento da linguagem ao surdo (Lacerda, 2000, p. 73). Segundo Dorziat (2005), o aspecto lingüístico foi um dos fatores mais considerados nas explicações sobre o bilingüismo, enfatizando que atualmente percebe-se que a mudança da metodologia oral para visão bilíngüe não se constitui em tarefa fácil. Paralelamente ao uso de Libras, existe um novo modo de conceber a surdez e suas implicações sociais.

No Brasil, o bilingüismo iniciou na década de 1980, através das pesquisas realizadas pela professora lingüista Lucinda Ferreira Brito, a respeito da língua brasileira de sinais (Goldfeld, 2002, p. 33). Brito iniciou seu trabalho utilizando o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais, nomeando a língua de sinais usada pelos surdos, no Brasil, como Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) com o intuito de diferenciá-la da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), usada pelos índios Urubu-Kaapor (Estado do Maranhão). Somente a partir de 1994, Brito começou a usar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras), criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB sinais (Goldfeld, 2002, p. 33).

O panorama atual remete à coexistência, em diferentes países, das três principais abordagens de educação de surdos: oralista, comunicação total e bilingüismo. Esse panorama coexiste com um fenômeno chamado processo de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais, como será abordado no decorrer desse trabalho.

1.2.2 - Aspectos Gerais

Inicialmente faz-se necessário um amplo resgate histórico sobre o tema da “inclusão” para oportunamente enfatizarmos aspectos como a situação atual e as perspectivas da educação de deficientes no Ensino Superior¹.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que no ano de 2000 existiam cerca de 170 milhões de habitantes, e considerando que aproximadamente 10 % da população mundial possui algum tipo de deficiência (segundo a Organização Mundial da Saúde-OMS), acredita-

¹ Dados estes a serem observados durante a investigação.

se que tenhamos no Brasil algo como 17 milhões de deficientes, um número expressivo e de certa forma preocupante. O Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 estabelece que no Brasil, a pessoa considerada portadora de deficiência deve se enquadrar nas seguintes categorias: a) Deficiência Física; b) Deficiência Auditiva; c) Deficiência Visual; d) Deficiência Mental e f) Deficiência Múltipla.

Em relação à deficiência auditiva², cabe ressaltar que, antes de 1996, as famílias que tinham crianças com necessidades educacionais especiais, estavam habituadas a matriculá-las em escolas especiais, classes especiais ou simplesmente privá-las do acesso à educação. Inúmeras pesquisas realizadas nas décadas de 70 e 80 comprovaram que a deficiência auditiva afeta significativamente a interação social, apesar de alguns avanços, como a invenção de aparelhos auditivos eletrônicos, que representou o progresso mais importante deste século para auxiliar os indivíduos deficientes auditivos (Kirk e Gallagher, 1987, p. 249) acompanhado mais recente do advento do implante coclear. Embora nos Estados Unidos da América os primeiros implantes cocleares tenham sido realizados na já na década de 70, a aprovação do governo pela Food and Drug Administration (FDA) só ocorreu em 1984. Outros países aderiram ao programa e, atualmente, existem mais de 70.000 pacientes usando implantes cocleares em todo o mundo. As causas de surdez que podem levar à indicação do implante coclear são as mais variadas, sendo as mais freqüentes as perdas por doenças infecciosas, como as infecções virais e a meningite; as congênitas; as por drogas ototóxicas; a otosclerose e o trauma crânio encefálico severo (Porto e cols., 2005). Apesar da prótese auditiva convencional ser eficaz no tratamento da perda auditiva de diversos graus, inclusive o severo, ela necessita de uma reserva coclear suficiente para que possa haver uma adequada percepção do som e da fala pelo indivíduo surdo. No entanto, muitos sujeitos apresentam uma disfunção auditiva tão grave que mesmo uma potente prótese auditiva não consegue minimizar o problema, sendo o implante coclear uma alternativa viável (Bento e cols., 2004), embora

² Tema selecionado considerando minha formação profissional na área e por ser o foco de minha dissertação de mestrado.

ainda sejam necessários estudos que permitam avaliar se o implante coclear, mais adequado para indivíduos surdos adultos, poderia destruir as estruturas auditivas envolvidas na audição residual (Gomez e cols, 2002).

Historicamente, a integração de pessoas com necessidades educacionais especiais era considerada, tanto pela sociedade como pelo governo, como puramente assistencial e caritativa revelando claramente o “status” secundário da Educação Especial no que tange às políticas públicas no país, marcadas especialmente pelas descontinuidades de ações. No entanto, a partir da década de 90, este panorama começa a ser modificado, emergindo discussões referentes à educação de pessoas com necessidades especiais. Um passo importante, foi a (re)implantação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) no Ministério da Educação, em 1993.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 abriu as portas da rede regular do ensino para todos os deficientes auditivos em idade escolar existentes no Brasil, assegurando que a criança, deficiente física, sensorial ou mental, pode e deve estudar em classes comuns. O art. 59 indica que os sistemas de ensino devem possuir uma organização do trabalho pedagógico tal que permita atender as necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns (Carvalho, 1997).

Ferreira (1998) analisou os dispositivos inerentes à educação especial na nova LDB, indicando algumas implicações e perspectivas para a área, considerando as reformas educacionais em andamento. Este autor considera um avanço significativo para a educação especial as alterações nas políticas de atendimento educacional especializado, porém ressalta sua preocupação em relação ao desafio, *para os sistemas de ensino estaduais e municipais, que parece estar na necessidade, muitas vezes não explicitada, de assumir uma parte significativa dos alunos hoje dependentes das instituições e também aqueles que ainda não tem acesso a qualquer serviço educacional.*

Segundo a Unesco (1994, p. 61), o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que pudessem precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva.

Em recente relato sobre o panorama da educação inclusiva no Brasil, Glat e Ferreira (2003) abordaram o estudo de diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de educação inclusiva no país. Através da oficina “Educação Inclusiva no Brasil-Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro”, promovida pelo Banco Mundial e pela Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, realizada em março de 2003, cerca de 120 representantes de ensino do país (federal, estadual e municipal) e de movimentos e organizações da sociedade civil com inserção na área, discutiram vários tópicos específicos, incluindo currículo, acessibilidade, família/comunidade, recursos humanos, material pedagógico/tecnologias assistivas e políticas públicas. Neste contexto, é importante ressaltar algumas situações interessantes: i) Em 2002, apenas 65 % de municípios do Brasil (3.612 de um total de 5.560) registraram matrículas de alunos com necessidades especiais, persistindo ainda muitos dos desafios para a construção de uma escola pública inclusiva, de ensino de qualidade; ii) Em relação às políticas públicas, cabe salientar que os documentos (Plano Nacional de Educação (PNE), Resolução do Conselho Nacional de Educação, etc.) remetem a uma certa ambigüidade quanto às responsabilidades dos sistemas de ensino; iii) Em relação à questão orçamentária, os recursos destinados à Educação Especial estão na ordem de cerca de 0,3% dos gastos totais com Educação, muito aquém do necessário e do orçamento previsto no PNE. Maiores informações sobre estes tópicos e sobre a evolução das matrículas de alunos com necessidades especiais na educação básica podem ser obtidas no artigo dos autores supracitados (Glat e Ferreira, 2003).

Ferreira e Ferreira (2004, p. 44) enfatizam que, embora a *inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social, ou que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes, ou que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos deficientes não se esgote no âmbito da escola, ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.*

1.2.3 - Educação Inclusiva no Ensino Superior

Com o crescimento do processo de inclusão do deficiente junto ao sistema educacional brasileiro, em especial em relação ao ensino regular, as evidências demonstram que não existem políticas bem definidas nas Instituições de Ensino Superior para receber os universitários deficientes.

A educação brasileira necessita de mudanças, urgentes, para que seja consolidada a educação para todos, conforme preconiza a Declaração de Salamanca, valorizando as diferenças e identidades (individualidades) e construindo a coletividade.

Para que estas transformações aconteçam, precisamos de *um novo olhar acerca do exercício da docência no ensino superior, visto que os objetos de trabalho do professor são os indivíduos: seus saberes, habilidades, competências. Trata-se de perceber o ato de ensino como atividade psíquica de formação e construção de inteligências, e isto requer uma nova postura em termos de pensar a formação contínua do professor no ensino superior como pessoa e como profissional* (Giordani, 2002, p. 54).

No que se refere à educação especial, o reconhecimento da linguagem de sinais e a possibilidade de sua utilização para a educação de deficientes auditivos foi algo muito marcante e importante (Bueno, 2001, p. 38). No entanto, este tema tem sido extremamente polêmico sob vários aspectos, desde o tipo de comunicação mais adequado a ser utilizado quanto a capacitação dos professores. Neste contexto, cabe salientar que somente em 2001 o Ministério da Educação (MEC) passou a oferecer cursos de Libras para professores.

Diante da progressiva preocupação mundial a respeito da educação de deficientes, já em 1998 o MEC estabeleceu uma diretriz básica que pudesse permitir uma melhoria pedagógica para os deficientes do país, em especial aos deficientes com necessidades especiais, produzindo o documento “Adaptações Curriculares”, que visava orientar o sistema educacional para o processo de construção da “Educação na Universidade” (Michels e Souza, 2002, p. 228).

Assim, o MEC promoveu algumas importantes ações na expectativa de incentivar a inclusão, incluindo: i) Elaboração de material de orientação; ii) Flexibilização curricular; iii) Adaptação das Instalações físicas; iv) Reorientação no processo de formação do professor e v) Reorientação às escolas especializadas para apoiar os programas de inclusão. Além disso, o MEC promoveu a Campanha Nacional pela Integração do Aluno com Deficiência na Rede Regular de Ensino, atingindo 1739 municípios, ao invés dos 1500 previstos, superando suas próprias expectativas (MEC, 2005).

Vários estudos recentes têm demonstrado a complexidade do processo de inclusão, indicando avanços e contradições. Embora seja significativa a tendência da sociedade em perceber a existência de pessoas com deficiência auditiva, se organizando e adaptando vários setores para atendê-las, muito há de se fazer para que o processo de inclusão se consolide no país. Existe, na prática, um evidenciado descompasso entre o ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, sendo este último o tema principal deste estudo.

O processo de qualificação/capacitação dos professores da rede regular de ensino, que atuam com alunos deficientes auditivos, representa um grande desafio para os educadores. Em geral, observa-se que os professores desconhecem a cultura dos alunos surdos, seja pela falta de oportunidade ou mesmo de interesse.

No Brasil, todas as escolas foram obrigadas, por Lei, a receberem os deficientes auditivos, mas infelizmente nossas escolas não possuem uma infraestrutura adequada. Desta forma, existe uma real e urgente necessidade de se buscar mecanismos que possam facilitar o processo de inclusão e aprendizagem.

Muitos são os obstáculos que contribuem para ampliar ainda mais este distanciamento, incluindo a falta de recursos disponíveis para a inclusão dos

alunos deficientes auditivos. É importante mencionar que a presença de professores ou profissionais especializados em comunicação com deficientes auditivos é fundamental.

Nesse sentido, torna-se premente a necessidade de investimento na formação/capacitação dos professores da rede regular de ensino e do ensino superior, criando oportunidades para treinamentos específicos, que permita facilitar, desta forma, sua interação com os alunos deficientes auditivos e conseqüentemente melhorar o aprendizado.

Schneider (2002, p. 92) afirma que, para vencer o desafio de universalização da inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto sócio-cultural, *muitas mudanças de atitudes são necessárias, em especial no que tange à escola. A esta cabe a responsabilidade de transmitir os instrumentos de transformação, para a mudança de ideologia, linguagem e vínculos educadores, as questões do currículo, de recursos humanos, o apoio especializado à formação de professores com aceitação da diversidade, a redução de número de alunos em sala de aula.*

Sobre este tema, Fonseca (1991, p. 90) já enfatizava que *“Fazer a integração esquecendo os professores do ensino regular poderá ser desastrosos em nosso entender. Os seus medos e superstições poderão transformar-se em obstáculos que impedirão avanço do movimento de integração, que só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-á de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professores, etc.”*

Segundo Skliar (1997), para uma proposta de ensino à comunidade surda, algumas questões necessitam ser levadas em consideração, incluindo os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares.

Algumas instituições estão investindo na melhoria de qualidade de ensino de portadores de necessidades especiais. A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), por exemplo, inclui em seu Regimento Geral, aprovado pela Resolução No. 080/CONSUN/04, de 1º de outubro de 2004, a educação especial, entendida como educação inclusiva, a qual dar-se-á transversalmente em todas as modalidades, contemplando as diferentes faixas

etárias dos educandos com necessidades educativas especiais, dando-lhes apoio e serviços apropriados que lhes permitam êxito educativo.

A UNIVALI vem, desde 1995, viabilizando o acesso de alunos com necessidades especiais ao ensino superior, e disponibiliza, desde 2000, um serviço especializado, denominado Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Especiais-NAPNE, responsável pelo desenvolvimento de ações que propiciem sua inclusão em todos os níveis de ensino.

O objetivo do NAPNE consiste em mediar as relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e que contribuam para a inclusão do aluno com necessidades especiais na Universidade. Tal mediação deverá ser efetivada através de um conjunto de ações, incluindo condições psicopedagógicas, físico-ambientais e psicossociais visando à inclusão da pessoa com necessidades especiais (Borba e Ferri, 2003, p. 119).

1.3 - Tradução e Intérprete

Segundo o dicionário, traduzir significa a passagem de uma língua para outra, tanto de modo verbal como escrito. Embora pareça algo relativamente simples, este tema demanda uma abordagem lingüística mais aprofundada.

Alguns autores têm definido o termo *tradução* de diferentes maneiras. Galisson e Coste (1976) conceituam como a “interpretação de signos de uma língua por meio de signos de uma outra língua”. Jakobson (1959) considera a interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua como sendo a tradução propriamente dita (Ottoni, 2002). Catford (1980) define tradução como a “substituição de material textual numa língua por material textual equivalente noutra língua”.

Outras definições são descritas na literatura, até mesmo abordagens de tradução do in-traduzível, conforme enfatiza Ottoni (2002). Muitos autores consideram que, mesmo que o tradutor possua ampla experiência e conhecimento, os textos traduzidos distorcem um pouco os textos originais, não sendo totalmente fidedignos. Por outro lado, muitos tradutores enfatizam

que o ato de traduzir ajuda também a conhecer com maior profundidade as idéias e estilos de outros autores.

Quando a tradução de um texto ocorre de uma língua falada para uma língua sinalizada ou vice-versa, a tradução exige também uma habilidade para interpretação e um conhecimento coloquial da língua, dando ao texto fluidez e naturalidade.

No caso específico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o ato de interpretar torna-se ainda mais complexo, uma vez que envolve um ato cognitivo-lingüístico, onde o intérprete estará diante de indivíduos com intenções comunicativas específicas, empregando diferentes línguas. O intérprete 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 (Quadros, 2002).

No Brasil, o intérprete de Libras deve ser um profissional qualificado que domine tanto a língua de sinais como a língua portuguesa, podendo dominar também outras línguas, sendo desejável que tenha formação específica na área de sua atuação, e que tenha domínio de estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O principal papel do intérprete consiste em traduzir o conteúdo da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, considerando alguns fatores éticos, como a confiabilidade, a imparcialidade, a discrição, o profissionalismo e a fidelidade.

Atualmente existe no país uma carência significativa de profissionais intérpretes de língua de sinais, dificultando sobremaneira o processo de inclusão social e educacional, levando à algumas implicações que afastam o surdo cada vez mais do contato com a sociedade. No entanto, já existe a preocupação do governo brasileiro em fortalecer esta profissão, através do reconhecimento da profissão de intérprete e da criação de novos programas para a formação de novos intérpretes. Prova disso é o anúncio recente pelo Ministério da Educação da implantação de um curso bilíngüe para o deficiente auditivo, cuja graduação será em português e em Libras (A Notícia, 16/8/2005, A-13).

As principais características desejadas para um bom profissional intérprete da língua de sinais compreendem o domínio das duas línguas envolvidas nas interações, a qualificação ou capacitação permanente e a observância do código de ética. Seja na sala de aula ou em uma palestra, seu papel será sempre o de traduzir, conscientizando-se que deve estar limitado às funções que lhe são pertinentes, não devendo se envolver em questões pedagógicas.

Alguns estados brasileiros, preocupados com a necessidade de capacitação dos profissionais desta área, regulamentaram a atuação do profissional intérprete de língua de sinais, através de cursos certificados pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e universidades (Quadros, 2002, p. 41).

Para Lacerda (2003, p. 128), a presença do intérprete em sala de aula e o uso de Libras, no ensino fundamental, não são garantias de êxito nas atividades pedagógicas, sugerindo maior atenção por parte das escolas, quanto à metodologia utilizada e currículo proposto, uma vez que, dependendo do tema ou a metodologia selecionada, o intérprete pouco pode fazer para favorecer a aprendizagem do aluno surdo.

Sander (2003, p.129) enfatiza que os intérpretes de língua de sinais que atuam em universidade deveriam ter, no mínimo, uma formação superior, de preferência na área de atuação, além de um curso de intérprete de língua de sinais através da FENEIS. Este mesmo autor considera a formação acadêmica e o ambiente lingüístico e cultural constantes, pré-requisitos importantes e fundamentais para um intérprete de Libras qualificado.

Quadros (2002, p. 29) relaciona alguns mitos sobre o profissional intérprete que merecem ser mencionados para discussão e reflexão:

- 1- Professores de Surdos são Intérpretes de Língua de Sinais:
Não existe nenhuma relação, pois professores são professores e intérpretes são intérpretes, com os distintos profissionais desempenhando suas diferentes funções. Embora o professor de surdos deve saber e usar a língua de sinais, isto não significa que ele seja intérprete. O papel do professor é

oportunizar o conhecimento enquanto o intérprete é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua, devendo atuar sempre com total imparcialidade.

2- As Pessoas Ouvintes que Dominam LIBRAS são Intérpretes:

O domínio da língua de sinais não é suficiente para que a pessoa exerça a profissão. O profissional deve ter formação específica para atuar como intérprete. Existem muitas pessoas que dominam muito bem a língua de sinais, porém não possuem habilidade para atuarem como intérpretes.

3- Os Filhos de Pais Surdos são Intérpretes de Língua de Sinais:

Este é um mito muito difundido na sociedade, porém sem nenhum fundamento. Na realidade, geralmente os filhos de pais surdos intermediam as relações de seus pais e outras pessoas, porém não dominam técnicas, estratégias e processos de tradução e interpretação, já que não possuem formação específica para este fim.

Desta forma, muitos dos que se autodenominam intérpretes de Libras, sem formação adequada, acabam desvalorizando a Libras.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade, já apontada, de total imparcialidade por parte do intérprete, uma vez que seu contato com o aluno surdo será mais efetivo do que a do professor. Embora exista um Código de Ética para nortear as ações do tradutor, quando trata-se do intérprete de Libras, haverá, em muitos casos peculiares, a necessidade de criar um Código Específico, conforme sugere Rocha (2004). Este autor defende a necessidade de se criar esse código paralelo, específico para a área de educação.

Segundo Lacerda e Poletti (2004, p. 1), *o intérprete de língua de sinais é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico e os estudos existentes no Brasil e no cenário mundial são escassos, tanto no que diz respeito ao intérprete de maneira ampla, quanto a pesquisas que remetam ao intérprete educacional especificamente*. Estas autoras, avaliando a situação do intérprete

de língua de sinais no ensino fundamental, destacam a complexidade do intérprete educacional particularmente pela falta de clareza de seu papel em sala de aula. Ressaltam ainda a importância de um planejamento conjunto, de um trabalho de equipe e de uma maior clareza sobre o significado da inserção de um aluno surdo em sala de aula.

Em relação ao papel e importância do intérprete nas universidades, são ainda mais raros os estudos desta natureza descritos na literatura. Neste contexto, cabe ressaltar um estudo descrito por uma pesquisadora australiana, que avaliou os intérpretes na universidade, usando a Língua Australiana de Sinais considerando vários aspectos, como o grau de instrução do intérprete, as características lingüísticas e lexicais do texto, bem como sua própria influência na interpretação (Napier, 2002, p. 281). Os resultados permitiram evidenciar que seria mais apropriado, no contexto do ensino superior, o uso dos métodos de interpretação literal e livre combinados, embora a abordagem de interpretação livre pareça ser o método geral mais efetivo para a tradução. No entanto, é importante reconhecer que uma abordagem literal pode também ser efetiva, dependendo da situação e do interesse dos alunos surdos. Reconhecendo-se que os intérpretes da língua de sinais podem usar diferentes abordagens de interpretação e adaptar seu estilo de tradução segundo a necessidade remetida pela situação, pode-se aceitar que os intérpretes estejam continuamente tomando decisões lingüísticas. Outra importante contribuição deste estudo consiste na evidência da necessidade de maior capacitação para os intérpretes, requerendo pelo menos o nível de graduação, propiciando assim um maior grau de conhecimento. Em 2002, foi oferecido na Austrália, o primeiro curso de pós-graduação em interpretação da língua de sinais (Napier, 2002, p. 295).

A presente pesquisa não visa abordar com profundidade o tema em questão, e sim fornecer algumas informações importantes para melhor situar o leitor a respeito da língua brasileira de sinais.

1.4 - A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Existem algumas controvérsias a respeito da padronização da sigla que se deve dar a esta língua, porém usaremos nesse texto a denominação mais comum (Libras).

Essa língua é considerada uma língua natural, uma vez que surgiu espontaneamente através de interações entre pessoas, e permite a expressão de qualquer conceito-descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato. Distingue-se da língua oral pela utilização de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo usando o espaço e suas dimensões. Apresenta, muitas vezes, formas icônicas, ou seja, formas lingüísticas que tentam copiar o referente real em suas características visuais (Brito, 1997, p.7).

No entanto, vale ressaltar que as formas icônicas das línguas de sinais não são universais ou o retrato fiel da realidade, e cada língua de sinais representa seus referentes. Até o presente, já foram descobertas 114 línguas de sinais no mundo.

Os estudos sobre esta língua foram iniciados no Brasil por Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981), e posteriormente surgiram muitos pesquisadores brasileiros explorando diferentes aspectos da estrutura da língua brasileira de sinais. Neste contexto, é importante ressaltar os trabalhos desenvolvidos por Fernandez (1990), na área de psicolingüística; Felipe (1993), que propõe uma tipologia de verbos em língua brasileira de sinais; Karnopp (1994), que investigou aspectos de fonologia por crianças surdas de pais surdos; Brito (1995), com explorações sobre a gramática das línguas de sinais; e Quadros (1995; 1997), que trabalha a aquisição da linguagem na educação de surdos, entre outros.

A Libras possui estrutura e gramática própria e status lingüístico completo, possibilitando expressar não apenas conceitos concretos, mas também abstratos, assim como qualquer outro idioma. Embora sofra influências do Português, a Libras não depende e nem descende da língua portuguesa.

Apesar de ser uma língua complexa, permite que seus usuários discutam filosofia, literatura ou política, além de outros temas de interesse do ser humano, como esportes, trabalho, moda, etc., sendo ainda utilizada em

poesias, teatros, histórias e humor em geral. E como toda língua, o vocabulário aumenta gradativamente, em função das transformações culturais e tecnológicas (Felipe, 1993, p. 81) implicadas no uso efetivo dessa língua.

Em 2002, foi regulamentada a Lei que dispõe sobre a língua brasileira de sinais, através da Lei Federal No. 10.436 de 24 de abril (em anexo), que contou com a participação de diversos setores da sociedade (anexo I). No entanto, algumas mudanças ainda poderão ser realizadas, haja vista que a Casa Civil da Presidência da República recebeu, até recentemente, sugestões ao projeto de decreto que regulamenta tal Lei. Com isto, o Governo reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e visa, a curto e médio prazo, a inserção do ensino de Libras no currículo dos cursos de formação de professores para séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, Pedagogia e Fonoaudiologia, além de viabilizar a adequação das universidades à nova Lei³.

Um dos aspectos que surgem como interessantes à discussão está relacionado à perspectiva teórico-metodológica adotada, referenciando o desenvolvimento do processo de mediação entre o aluno surdo e os conceitos sistematizados no ensino superior por meio do intérprete. Assim, no texto a seguir abordaremos essa discussão. Convém lembrar que a obra de Vigotski assume uma dimensão muito mais ampla do que as considerações destacadas nesse trabalho.

O percurso que nos faz adotar uma perspectiva teórico-metodológica neste trabalho é, de certo modo, muito complexo. A opção pela perspectiva histórico-cultural incorpora, como já se referiu anteriormente, apenas algumas dimensões da extensa obra desse autor.

³ Fonte: Correio do Povo, Porto Alegre-RS, 10/03/2005

1.5 - Objetivos

1.5.1 - Objetivo Geral

Investigar se o processo de tradução da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais (LIBRAS) garante o acesso ou não do aluno surdo aos conteúdos científicos dos cursos de nível superior.

1.5.2 - Objetivos Específicos

- 1- Analisar o papel do tradutor na transmissão dos conteúdos científicos (conceitos) para o aluno surdo;
- 2- Analisar a equivalência do sentido da tradução do intérprete na língua brasileira de sinais (Libras) com o sentido da fala do professor;
- 3- Contribuir ao debate da questão da inclusão em geral e em particular do aluno surdo no ensino superior.

CAPÍTULO II

2.1 - Questões Teóricas e Metodológicas

O objeto de investigação desta pesquisa é analisar se o aluno surdo se apropria ou não dos conteúdos científicos propostos nos cursos de ensino superior através da sua tradução na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pretende-se investigar se através da tradução do intérprete o aluno surdo pode apropriar-se do sentido veiculado pela fala do professor de forma a garantir que a comunicação/significação se efetive. O problema central desta pesquisa é de natureza semiótica, pois o que está em pauta é a apropriação da *significação* dos conteúdos científicos.

Os eixos norteadores desta discussão são três: a inclusão do aluno surdo no sistema regular do ensino superior, a função do intérprete e a mediação semiótica que torna possível toda e qualquer forma de comunicação de idéias. A “mediação semiótica”, por constituir a questão central nesta pesquisa, merecerá um tratamento teórico particular seguindo, em especial, a pauta das análises histórico-culturais de Lev S. Vigotski a respeito desta questão.

Serão discutidas a seguir as questões metodológicas da coleta, discussão e análise dos dados de maneira a manter uma linha coerente com a perspectiva teórica e a realidade da situação em que ocorre a pesquisa.

2.2 - Questões teóricas

A obra de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) que, apesar de ter sido elaborada há mais de setenta anos ainda produz um forte impacto na investigação científica na área da educação, será o referencial de base desta pesquisa.

O interesse de Vigotski pela psicologia acadêmica originou-se de seu contato com crianças com defeitos congênitos, como cegueira, retardo mental, surdez, etc. Isto o incentivou a buscar alternativas para ajudar o desenvolvimento educacional destas crianças, dedicando então parte de seus estudos à busca de subsídios científicos que pudessem permitir a compreensão dos processos mentais humanos. Fundou o Instituto de Estudos da Deficiência e dirigiu um Departamento de Educação, voltado para os deficientes físicos e mentais. Sua carreira acadêmica foi muito intensa, iniciando suas atividades na Universidade de Moscou em 1924, passando a integrar um grupo de professores pesquisadores do Instituto de Psicologia, dentre os quais Alexander R. Lúria e Aléxis N. Leontiev. Tornou-se uma espécie de líder natural dentre os 3 e com Leontiev compartilhou suas idéias e assuntos de pesquisa e construiu sua teoria sobre o desenvolvimento psicológico, denominado por ele de desenvolvimento cultural.

Em “Fundamentos de Defectologia”, Vigotski (1997) apresenta importantes contribuições a respeito das diferentes formas de deficiência, física e mental, como ele mesmo afirma: “a tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria estímulo para elaborar uma compensação” (p. 14). Assim, o autor nos alerta que não devemos considerar o defeito em si, e sim considerar os processos compensatórios no desenvolvimento e conduta da criança.

Para Vigotski, a compensação não parte apenas de forças interiores, mas da vida social da criança. É nas relações sociais que ela encontrará o material de que precisa para construir as funções internas e a fonte do desenvolvimento do processo de desenvolvimento compensatório (1995, p. 137). A compensação social se dá a partir de condições que permitam aos

sujeitos deficientes apropriar-se da cultura, independentemente de seu diagnóstico.

Vigotski se dedicou especialmente ao estudo das chamadas *funções psicológicas superiores*, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a fala, o pensamento, a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação etc. Estas funções são chamadas, pelo autor, de superiores ou culturais por serem de origem social e de natureza cultural.

A investigação das funções psíquicas superiores, em seu processo de desenvolvimento, nos convence da sua origem social e da sua natureza cultural. Elas se constituem na filogênese da espécie humana, ou história de humanização dessa espécie, e são internalizadas por cada indivíduo ao longo da sua vida, o que constitui sua história.

Vigotski (1998a) considera que existem, no desenvolvimento da criança, um período pré-lingüístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala, e que o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. No decorrer da evolução do pensamento e da fala, acontece uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve. Porém, não se pode considerar ambos como dois processos independentes. A significação de uma palavra representa um enlace muito estreito do pensamento e da linguagem, ficando difícil a diferenciação entre um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Sob o ponto de vista da psicologia, pode-se considerar a significação como um fenômeno do pensamento, desde que o pensamento ganhe corpo por meio da fala. Entretanto, ele só é um fenômeno da fala quando está ligado ao pensamento. A união da palavra e do pensamento reflete um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa. A significação das palavras evolui e se modifica à medida que a criança se desenvolve, e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.

Vigotski enfatiza que a criança, quando passa a dominar a fala, inicia por uma única palavra, e depois relaciona duas ou mais palavras entre si, evoluindo das frases simples para as mais complexas, chegando à fala coerente, através de várias frases. Em relação ao significado, a primeira

palavra da criança é uma frase completa partindo, semanticamente, do todo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir seu pensamento, anteriormente indiferenciado. Em suma, os aspectos semântico e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento: um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra, demonstrando a importância de se estabelecer uma distinção entre os aspectos vocal e semântico da fala.

Em relação aos surdos, no artigo de Vigotski, de 1931 (Vygotsky, 1986), intitulado “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente” o autor argumenta que todo o problema do desenvolvimento lingüístico está na luta contra uma língua artificial de um lado, e o desejo de desenvolver uma língua viva e real do outro.

As questões indicadas neste texto podem auxiliar no desenvolvimento de uma reflexão a respeito das dificuldades e perspectivas inerentes ao desenvolvimento da pesquisa que aqui se propõe.

Por exemplo, a palavra “ensino” remete a vários significados e diferentes concepções que orientam as práticas pedagógicas, e como indica o dicionário Aurélio, as principais significações do verbo ensinar são: i) transmitir o conhecimento; ii) treinar; iii) indicar. Segundo Pino (2004, p. 440), em relação ao primeiro significado, a aquisição de conhecimento resulta pelo repasse de conhecimento de um sujeito para outro, entendendo-se que o conhecimento já existe em algum lugar, como por exemplo no sujeito transmissor ou em documentos, mas pode existir em outro lugar, como por exemplo, no sujeito receptor. Nesta concepção, o ato de ensinar necessita da existência do conhecimento no sujeito transmissor e o ato da transmissão a outro sujeito, independente da forma como é recebido por determinado meio. Quanto ao segundo aspecto, o sujeito receptor adquire o conhecimento por meio da repetição de certas operações, registrando na memória o que aprendeu. No que tange à terceira questão, concebe-se a aquisição do conhecimento como resultado de uma atividade de procura por parte do próprio sujeito a partir de indicações e orientações fornecidas por outro sujeito (guia), sendo esta a única

concepção a traduzir o componente semiótico relativo à palavra latina *insignare*: fazer signo, indicar ou apontar.

Embora o processo “ensinar-aprender” envolva diferentes questões de natureza epistemológica, pedagógica e psicológica, é importante focar nesta última, em especial sobre o acesso ao conhecimento, conforme sugere Pino (Pino, 2004, p. 441), o qual indica várias implicações: 1) que existe nos seres humanos um momento de não conhecimento, negando-se toda e qualquer forma de inatismo, e que esses seres dispõem de capacidades e de equipamentos adequados, cuja natureza tem que ser precisada, para ter acesso ao conhecimento; 2) que existe algo, cuja natureza tem que ser precisada, que é objeto de conhecimento; 3) que o ato de conhecer consiste de uma atividade que transcende os estados naturais do organismo, mesmo tendo lugar nele, negando-se toda e qualquer forma de biologia geneticista ou maturacionista; e 4) que existe um meio de acesso, cuja natureza tem que ser precisada, destes seres ao objeto de conhecimento.

Considerando que o conhecimento não nasce com o ser humano, ou seja, não existe inicialmente na pessoa, somente na sociedade, cada indivíduo descobre, aos poucos, que o conhecimento adquirido já foi descoberto por outros. Por isso a necessidade da linguagem, sob as diferentes formas, para comunicar-se com outras pessoas apropriando-se de seu conhecimento, já que, segundo Vigotski (2003, p. 51), a linguagem possui dupla função: a de comunicação e a de representação constitutiva do pensamento.

Como menciona Vigotski (2003, p. 47), a linguagem não depende necessariamente do som, como no caso dos surdos, que se comunicam de diferentes formas. Quanto aos sistemas simbólicos, existem diferentes tipos, destacando-se, particularmente, o sistema simbólico oral (o signo é auditivo-sonoro) e o sistema simbólico visual (existem vários, incluindo o signo visual-libras).

Na presente pesquisa, a forma de comunicação entre os sujeitos do estudo, ou seja, o sujeito 1 (professor) e o sujeito 2 (aluno), se faz pelo uso de signos (signo oral=fala do professor; signo visual=libras), por meio da mediação do intérprete. Desta forma, o conteúdo (significação) é transmitido oralmente (signo acústico) pelo professor, o qual é traduzido para Libras pelo intérprete

(transforma o signo oral para signo visual) e repassado ao aluno surdo, ocorrendo assim a comunicação que conseqüentemente deve transformar-se em conhecimento.

Diante dos aspectos destacados é importante abordar a questão teórica da mediação da significação ou denominada mediação semiótica. De acordo com Pino (2001), a mediação semiótica envolve duas questões diferentes intimamente articuladas: a *mediação* e a *semiótica*. Segundo esse autor, a idéia de mediação, no sentido que ela tem na obra de Vigotski, “está fundada na teoria marxista da produção ou trabalho social, no qual a invenção e uso de instrumentos técnicos permitem ao homem transformar a natureza e, nesse mesmo ato, transformar-se ele mesmo”. Quanto à idéia de semiótica, ela nos remete à teoria dos signos (Vigotski, 1998b). Uma importante contribuição de Vigotski é ter destacado o papel dos signos na atividade produtiva humana ao colocar o signo em paralelo com o instrumento técnico, mostrando que a principal característica que os une é sua função mediadora.

A invenção e o uso de signos são no campo psicológico, similares à invenção e o uso de instrumentos. O que difere é a maneira como cada um deles atua na orientação do comportamento humano. Enquanto a função do instrumento técnico está orientada diretamente para o exterior, para o mundo dos objetos materiais, permitindo a sua transformação, a função do signo está orientada diretamente para o interior, para o mundo da subjetividade, constituindo-se em um meio de ação sobre as outras pessoas e de controle do próprio indivíduo.

Segundo Pino (1991, p. 32-33), o termo mediação pode ser entendido em dois sentidos, um mais amplo e outro mais restrito. Em um sentido amplo, “mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação”. Num sentido mais restrito, o termo “é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com o seu meio”. Mais especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de signos, na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural”.

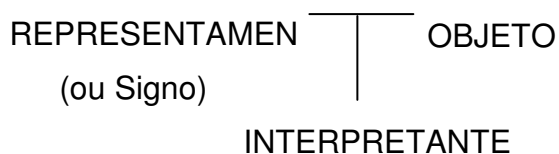
Para o autor, existe uma multiplicidade de processos mediadores na vida social dos seres humanos em razão da complexidade de suas relações sociais. A principal função dos diferentes sistemas de signos é servirem de mediadores nas relações sociais dos homens, permitindo-lhes conhecer e manifestar a significação das ações do outro da relação, o que lhes permite saber a significação das próprias ações. Dessa forma, os sistemas de signos tornam possíveis essas relações.

Como pode observar-se no signo lingüístico, o signo tem uma estrutura lógica, pois ele une dois elementos diferentes em função de um terceiro elemento, o qual constitui a essência do signo, pois é o princípio de relação. Essa estrutura aparece no signo lingüístico, onde dois elementos diferentes, um *som* e um *objeto* (o “referente” dos lingüistas) são postos em relação pela mediação de um terceiro, a *significação*. Esta relação de estrutura em “T” está demonstrada abaixo:



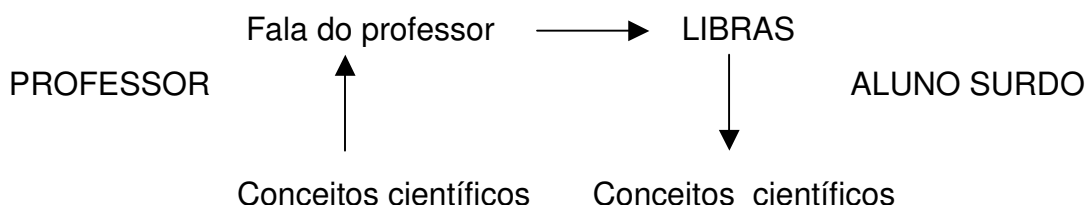
Essa estrutura fica mais visível no modelo de signo apresentado por Charles Sander Peirce (1990, p. 46). “Um signo, ou representamen, é aquilo que, sobre certo aspecto, ou modo, representa algo para alguém”. Com efeito, como observa Pino (2000, p. 56-59), o terceiro elemento nesse modelo, denominado pelo autor de *Interpretante*, constitui o princípio ou razão que permite relacionar um *Representamen* (o elemento material do signo) com o *Objeto* (realidade material ou imaterial) que ele representa. Visto que para Peirce semiótica é outra forma de denominar a lógica, a relação entre os dois elementos é de natureza lógica. Nesse modelo de Peirce fica mais visível também que para alguém compreender um signo deve interpretá-lo, servindo-se dos indícios que veicula o Interpretante. A interpretação torna-se assim uma necessidade nos processos de comunicação pelos sistemas sígnicos, pois todo

signo se dirige sempre a alguém (o “outro”). Como observa Pino (2004, p. 450) os elementos que constituem essa definição fazem do signo de Peirce um sistema triádico de relações com uma estrutura em “T”, conforme demonstrado abaixo:



Ao se procurar conhecer como o aluno surdo se apropria dos conteúdos científicos das disciplinas em que ele está inscrito no curso do ensino superior, está-se procurando saber como ocorre o processo de “interpretação” do sistema sígnico constituído pela fala do professor (sistema de sinais auditivos) no sistema sígnico constituído pela Língua Brasileira de Sinais (sistema de sinais visuais). Trata-se de um processo de “tradução” de uma língua para outra, no qual o “tradutor” é o mediador. Em última instância o que se procura saber é se a tradução da fala do professor para Libras propicia ao aluno surdo captar os indícios de significação (ou *Interpretante* de Pierce) que lhe permitam interpretar (descobrir a *significação*) a fala do professor.

Para verificar o valor da língua brasileira de sinais no processo de ensino-aprendizagem, procura-se analisar a equivalência conceitual que resulta do processo de tradução pelo qual o aluno surdo tem acesso à fala do professor, como é indicado no esquema abaixo:



Portanto, em se tratando de uma equivalência conceitual que permita ao aluno surdo a internalização da *significação* dos conceitos científicos apresentados nas disciplinas do curso em que ele está inscrito, fica claro que

estamos diante de uma questão importante em se tratando de inclusão de alunos surdos no ensino superior.

O que parece pertinente ao nosso trabalho é o fato de que a significação, como valor agregado às coisas, é constitutiva dos seres humanos como seres culturais. Assim, o aluno surdo não possui apenas uma condição biológica de estar no mundo, mas essencialmente uma condição cultural que o faz seguir adiante, bem como seu desenvolvimento no processo de formação no ensino superior.

2.3 - Questões metodológicas

Para a obtenção de subsídios a respeito dos procedimentos metodológicos a serem usados nesta pesquisa, buscou-se, inicialmente, informações junto ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) sobre o interesse da Universidade na realização de pesquisa desta natureza. Ressalta-se a excelente receptividade e interesse na realização do trabalho, uma vez que a Universidade busca constantemente a melhoria da qualidade de ensino. Procedeu-se então a análise da população, selecionando-se alunos com diagnóstico de perda auditiva neurosensorial bilateral e que fossem acompanhados pela intérprete e estagiário, em dois cursos distintos. Optou-se ainda por um aluno no início do curso e outro que estivesse em estágio mais avançado.

Definidos os cursos e os alunos, a próxima etapa consistiu na abordagem junto aos diretores de Centro, coordenadores de curso, professores das disciplinas selecionadas e os respectivos alunos, resultando numa excelente receptividade por parte de todos. Posteriormente, os professores, os alunos, a intérprete e a estagiária assinaram um termo de consentimento pré-esclarecido (Anexo 2).

Para buscar respostas à questão de pesquisa, iniciou-se o processo de coleta de dados com o apoio de vídeo gravações durante o 1º. Semestre de 2004, organizadas em sessões de 3 horas e 30 minutos, totalizando 52 horas (Quadro 1).

2.4 - População e amostragem

Os sujeitos da pesquisa são dois alunos surdos regularmente matriculados no ensino superior (UNIVALI) e vinculados ao NAPNE. Ambos foram selecionados com base em dois principais critérios: i) perda auditiva neurosensorial bilateral; ii) períodos letivos no Curso, que caracterizasse um no início e um no final do processo de formação acadêmica e profissional em áreas distintas (área técnica e educação). Os cursos selecionados foram Administração e Pedagogia. Estiveram envolvidos, circunstancialmente, na coleta de dados, dois intérpretes. Um deles, intérprete oficial de Libras, com curso realizado na FENEIS, em fase final de formação no curso de Ciências Contábeis e outro um estagiário, com conhecimento em Libras, matriculado no 3º Período do Curso de Fonoaudiologia da UNIVALI, também vinculados ao NAPNE. Também constituíram-se em sujeitos de pesquisa, dada as circunstâncias, três professores dos cursos de graduação freqüentados. Estes professores são os docentes das disciplinas cujas aulas foram filmadas (gravadas em vídeo) e que constituem-se nos dados desta pesquisa. Todos os professores atuam no magistério superior há mais de 15 anos.

Convencionou-se denominar Aluno 1(A1) o aluno do Curso de Pedagogia, 1º. Período /Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação(CEHCOM)/campus sede e Aluno 2 (A2), o aluno do Curso de Administração, 5º Período/Centro de Educação de Ciências Sociais e Aplicadas (CECIESA)/campus Sede, UNIVALI) e que fazem uso de Libras para acompanharem o curso.

Quadro 1: Disciplinas, horas de filmagem por disciplina, alunos por disciplina, Intérpretes

Aluno	Curso Pedagogia		Curso Administração
	Disciplina 1	Disciplina 2	Disciplina 3
	Horas/ filmagem	Horas/ filmagem	Horas/ filmagem
	14 horas	14 horas	24 horas
A1	X	X	
A2			X
Intérprete	A	B	A

Legenda: Alunos: A1 e A2

Intérprete A : reconhecido pela FENEIS

Intérprete B : estagiário exercendo a função

2.5 - Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu com o apoio de vídeo gravações que foram efetuadas durante as aulas teóricas no período integral nos seus respectivos horários normais, durante o primeiro semestre de 2004. A pesquisadora acompanhou todas as sessões de vídeo gravações, realizadas por pessoal técnico (cinegrafistas), utilizando como forma de complementação dos dados o diário de campo. As sessões de vídeo gravações foram direcionadas com o auxílio de uma câmera fixa somente ao aluno surdo e à intérprete, captando-se a língua oral utilizada pelo professor na transmissão do conteúdo. As turmas, objeto da pesquisa, eram compostas por cerca de 50 alunos cada uma.

A Disciplina 1 (A1) foi mediada pelo intérprete, usando-se 4 dias/aula de filmagens. As aulas ocorreram em período noturno, com início 19 horas e término 22:30 horas.

A Disciplina 2 (A1) foi mediada pelo estagiário, usando-se 4 dias/aula de filmagens. As aulas ocorreram em período noturno, com início 19 horas e término 22:30 horas.

A Disciplina 3 (A2) foi mediada pela intérprete, usando-se 7 dias/aula de filmagens. As aulas ocorreram em período noturno, com início 19 horas e término 22:30 horas.

Para cada disciplina foi escolhido, aleatoriamente, um dia de vídeo gravação da aula para a transcrição da língua oral para a forma escrita e Libras para a forma escrita.

As transcrições da língua oral para a forma escrita foram realizadas na íntegra pela pesquisadora, baseada na literatura (Felipe e Monteiro, 2001, p. 21-23) enquanto que as transcrições de Libras para a forma escrita foram realizadas pela intérprete em conjunto com a pesquisadora.

2.6 - Tradução literal de Libras por intérprete alternativa (IA)

Em outro momento, uma segunda intérprete, oficial, reconhecida pela FENEIS, assistiu, sem áudio, parte selecionada das vídeo gravações referente a cada disciplina, já transcrita anteriormente pela primeira intérprete oficial. O conteúdo, com duração de cerca de 10 minutos, foi selecionado pela pesquisadora com base na maior abrangência de conceitos técnico-científicos. Posteriormente, a intérprete traduziu de Libras para o português escrito.

2.7 - Análise livre do conteúdo ministrado em Libras

Para esta parte da metodologia, contamos com a participação de duas professoras, em momentos distintos, que trabalham com aluno surdo há muitos anos, com conhecimento em Libras, que assistiram o mesmo conteúdo nas mesmas condições da intérprete alternativa descrita anteriormente no item 2.3, indicando, em português, qual sua compreensão do texto passado em Libras ao aluno.

2.8 - Procedimentos para a análise dos Dados

Os resultados obtidos na coleta de dados foram analisados tendo como instrumento de análise um conjunto de itens considerados meios para avaliar a existência ou não de equivalência de significação entre a fala do professor e de sua tradução em libras.

A equivalência constitui a orientação da análise por estar relacionada com as possibilidades que o aluno surdo tem de internalização da significação dos conceitos científicos, apresentados nas disciplinas do curso em que está inserido no ensino superior. Tal equivalência pode representar ou não uma correspondência entre a Língua Portuguesa e a Libras, no contexto da sala de aula. A exemplo desse aspecto, espera-se que quando o aluno recebe o conteúdo por meio da Libras, esteja compreendendo o que está sendo transmitido: o significado das palavras, do conteúdo científico abordado pelo professor. Entretanto, para que o aluno aprenda o significado do conhecimento

científico traduzido para Libras, observa-se uma relação de dependência entre intérprete e aluno, na medida em que ambos têm de dominar a Libras para que ocorra a equivalência conceitual do conceito transmitido pelo professor, de modo oral.

A análise pautou-se na atribuição de significado, a partir da análise das gravações, focando na atuação do intérprete. Assim, foi possível identificar os momentos em que houve significação, de modo a garantir o sentido do conteúdo apresentado pelo professor da classe.

Entretanto, nem sempre a significação ficou garantida. Foi possível perceber os seguintes indicadores, abaixo relacionados que apresentam os diferentes fatores implicados no processo de significação:

- Analisar os conceitos mais importantes existentes na fala do professor para verificar sua não equivalência com a sua tradução em Libras.
- Observar se existem na fala do professor palavras-chave não existentes em Libras e cuja não compreensão comprometa o sentido dessa fala.
- Verificar se existem diálogos entre o intérprete e o aluno que produzam perdas de seqüências importantes da fala do professor.
- Verificar se são repassadas ao aluno todas as referências de autores e de teorias apresentadas na fala do professor.
- Verificar se há omissão na tradução em Libras de partes da fala do professor que possa comprometer o sentido parcial dessa fala.

Para a análise, foram transcritas todas as fitas e extraídos alguns recortes, que, do ponto de vista da pesquisadora, são mais relevantes no sentido de indicarem possibilidades e limitações no uso de Libras no ensino superior. Cabe lembrar que, dado o objeto desta pesquisa, o uso de Libras como meio de acesso ao conhecimento científico, não foram realizadas análises sobre a ação do professor, do intérprete e do aluno, em relação ao seu desempenho em sala de aula, mas sobretudo analisou-se “o que” e “como”, em termos conceituais, está sendo transmitido sobre o conteúdo escolar para o aluno surdo.

CAPÍTULO III

3.1 - Análise e Discussão dos Dados

A análise e discussão dos dados aqui apresentados seguiram alguns caminhos de acordo com as escolhas realizadas (teóricas e metodológicas). Assim, este estudo está norteado por indagações relacionadas à presença do intérprete e do uso da língua de sinais para a tradução do conteúdo científico.

Cabe salientar que a análise consistiu no confronto da transcrição integral em português da tradução em Libras da fala do professor e da transcrição escrita dessa fala.

De acordo com a questão metodológica discutida no capítulo anterior, a análise dos registros visa a verificar a relação de “equivalência de significação” entre a fala do professor e a sua tradução em Libras. Entende-se que ao tratar-se de um curso acadêmico de conteúdos científicos, os aspectos conceituais na fala do professor devem estar presentes na sua tradução em Libras, uma vez que os conceitos científicos veiculam uma significação precisa que não deve estar sujeita a múltiplos sentidos possíveis. Em razão disso, tais registros serão analisados a partir dos itens apontados na parte metodológica para a verificação da existência ou não dessa equivalência.

Para validação dos dados obtidos, procedeu-se a tradução de Libras por intérprete alternativa e da análise livre do conteúdo ministrado em Libras por duas profissionais que trabalham com alunos surdos, cujos resultados serão mencionados posteriormente.

Em se tratando das intérpretes participantes da pesquisa, as profissionais parecem possuir as características desejadas para um profissional intérprete da língua de sinais, conforme abordado no referencial teórico. As intérpretes compreendem as duas línguas envolvidas na interação, bem como estão qualificadas, por curso reconhecido pela FENEIS, capacitando-as como intérpretes de Libras. Convém ressaltar que houve um momento em que um estagiário com conhecimento em Libras realizou a função de intérprete, interpretando a fala do professor para Libras, para o aluno surdo.

É importante destacar que as análises realizadas estão voltadas para o objeto de pesquisa: o uso de Libras como meio de acesso ao conhecimento científico. Desse modo, não foram realizadas análises sobre a ação do professor, do intérprete e do aluno, em relação ao seu desempenho na sala de aula. Mas, sobretudo, analisou-se “o que” e “como”, em termos conceituais, está sendo transmitido o conteúdo escolar para o aluno surdo.

De acordo com os dados, a equivalência entre a tradução em Libras da fala do professor, que pode ou não apresentar diferenças que não comprometem o sentido da informação em evidência, demonstra a existência de uma combinação entre a dimensão verbal e a dimensão visual. Esta combinação parece ter uma relação muito próxima com nossa indagação sobre as condições reais em que ocorre a apropriação do conhecimento por parte do aluno surdo.

De acordo com os dados obtidos, a tradução em Libras da fala do professor está transmitindo o sentido conceitual de comunicação, emissor e código, apresentados. Desde a introdução ao tema, observa-se uma coerência entre as dimensões verbais (fala do professor) e visuais (tradução em Libras), ou seja, tanto na comunicação por meio da fala do professor, quanto na comunicação por meio da Libras, está se favorecendo uma mensagem que pode esclarecer para o aluno, elementos essenciais sobre o conteúdo ministrado.

Na relação de equivalência observada, consideramos que, embora a língua verbal e a Libras possuam canais diferentes, estes canais demonstram-se igualmente eficientes na transmissão e na recepção da informação.

Observamos que além da necessidade da sinalização em Libras ser correspondente à fala do professor, é necessário que o aluno e o intérprete tenham domínio de Libras o suficiente para que possa acontecer um diálogo. Este diálogo não se refere a uma conversa paralela entre intérprete e aluno, mas a interpretação fidedigna da fala do professor, ocorrendo desse modo a equivalência observada na situação destacada.

Entretanto, a criação de um código entre intérprete e aluno pode ter aproximado a dimensão verbal e a dimensão visual, favorecendo a equivalência da informação. Algumas palavras-chave que não existiam em

Libras foram criadas pela intérprete e o aluno, como por exemplo: “sistema”; “produto”; “mercadoria”; “gramática”; “flexibilidade”. Desta forma, pode-se evidenciar que a ausência de palavras-chave não comprometeu o sentido da fala do professor em função da alternativa encontrada.

Contudo, na observação dos dados se tornavam freqüentes momentos de não equivalência, ou seja, quando a tradução em Libras da fala do professor apresentava diferenças significativas. Assim, ao analisarmos momentos em que conceitos importantes, existentes na fala do professor, não tinha equivalência em Libras.

Foram evidenciados vários momentos em que o professor relata conceitos científicos que não são traduzidos para o aluno surdo, comprometendo o acesso ao conhecimento científico apresentado. No entanto, cabe ressaltar que esta questão parece muito mais latente nas disciplinas distintas da área de formação do intérprete. Pode-se citar, a título de exemplos, alguns termos e informações que foram omitidos ou diferiram entre a dimensão verbal e a dimensão visual, ou não chegaram a ser sinalizados, como: “catolicismo”; “protestantismo”; “ambientalismo”; “iluminismo”.

A não-equivalência também pode ser observada na existência na fala do professor de palavras-chave que não existem em Libras e cuja não equivalência compromete o acesso ao sentido. Assim, ao indagarmos se o intérprete deve possuir conhecimento específico do conteúdo do curso ministrado pelo professor em sala de aula, observamos que o intérprete não tinha acesso ao conteúdo antes de ir para a sala de aula. Essa observação pode ser um importante indicativo para que seja repensada a função do intérprete na sala de aula, uma vez que, caso se tenha acesso previamente do conteúdo a ser ministrado pelo professor, antes de sua ação junto ao professor e ao aluno, poderiam ser evitadas algumas dificuldades de sinalização, conforme observamos na situação demonstrada abaixo.

Em determinada disciplina, aborda-se um tema relacionado com o desenvolvimento humano, (Aluno 1, acompanhado pelo intérprete B na disciplina 2). Ao abordar-se a função do sistema nervoso central no desenvolvimento biológico humano, surge uma dificuldade de sinalização.

Conforme destacado nesta interpretação, observamos que a dificuldade de sinalização gerou também uma não equivalência entre as duas línguas. A tradução em Libras comprometeu o acesso à transmissão total do conteúdo expresso pelo professor. Enquanto acontece a dificuldade de sinalização, não há uma retomada do conteúdo transmitido pelo professor, desviando o sentido que o professor estava abordando sobre o sistema nervoso central. Observa-se ainda a existência de uma palavra-chave “Sistema Nervoso Central”, não sendo representada em Libras. O aluno fica sem a informação fundamental ao conceito de desenvolvimento humano abordado na disciplina, discutindo com a intérprete um assunto que não estava sendo abordado no contexto da disciplina.

De outro modo, a existência de diálogos entre intérprete e aluno produz perdas importantes da fala do professor.

Observou-se que o processo de aprendizagem do aluno surdo está prejudicado na medida em que a articulação sinérgica entre a dimensão verbal e a dimensão visual não se efetiva, e tampouco há um resgate da sistematização da fala do professor.

A omissão da informação do tema abordado pelo professor evidencia a existência de um problema ético. A situação que os dados revelam contrariam o item 3 do Código de Ética do Intérprete⁴, considerando que o “intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor de sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar os limites da sua função particular – de forma neutra – e não ir além da sua responsabilidade”.

Quando nos propomos a verificar se são repassadas ao aluno todas as referências de autores e de teorias apresentadas na fala do professor, observamos, em alguns momentos, que o nome do autor é omitido pelo intérprete, bem como o conteúdo teórico básico comprometendo o acesso do aluno surdo às fontes bibliográficas.

⁴ Acesso http://www.feneis.com.br/interpretes/codigo_etica.shtml

Nesta situação, além da não-correspondência por meio de omissão da informação, observa-se que a palavra-chave “Iluminismo” não existe em Libras, mas também não ocorreu a tentativa de criação de um código entre intérprete e aluno, capaz de transmitir efetivamente o conceito de “Iluminismo”, e tampouco o termo foi digitalizado. O conhecimento científico fica, desse modo, comprometido por falta do referencial constitutivo das idéias abordadas na disciplina, podendo haver uma redução da interpretação da dimensão verbal.

Em relação à não-equivalência, nos propomos a verificar se há omissão na tradução em Libras de partes da fala do professor que possa comprometer o sentido parcial dessa fala.

Diante da observação desta situação, a mensagem parece distante da forma apropriada, e há que se destacar os vários momentos onde houveram conversas paralelas entre o aluno 1 e o intérprete A, não sendo repassados os conteúdos ministrados pelo professor. Esta situação apresentou diferenças entre a dimensão verbal e a dimensão visual, e pode estar evidenciada uma falta de realização da interpretação e sinalização simultânea.

A interpretação tem sua qualidade comprometida, estando muito próximo ao que já se constatou anteriormente (MEC, SEESP, 2002, p. 71). Dentre alguns efeitos da diferença na modalidade da língua no processo de interpretação, observou-se que os surdos normalmente não têm como checar a interpretação feita pelo intérprete, bem como, dependendo do contexto comunicativo, o intérprete acaba assumindo uma função que extrapolaria as relações convencionais de tradução e interpretação minimizando o papel do falante (sala de aula).

Assim, a não-equivalência fornece alguns indicativos de que o fato de o intérprete possuir fluência em ambas as línguas pode não se constituir como critério único para a qualidade da interpretação ou da sinalização. Por outro lado, a equivalência demonstra que tanto a dimensão verbal quanto a dimensão visual são processos dinâmicos, constitutivos da elaboração do sentido sobre o que se está falando. Contudo, há de se considerar que o fato de o intérprete ter acesso ao conteúdo abordado pelo professor pode ser indicativo para alguns dos problemas encontrados como não-equivalência, pois

desse modo, o intérprete poderia desenvolver melhores estratégias de intervenção em sua atuação.

Visando validar os resultados observados pela pesquisadora, contou-se com o auxílio de uma intérprete alternativa, que assistiu parte selecionada das vídeo gravações referente a cada disciplina, já transcrita anteriormente pela primeira intérprete oficial (intérprete A), traduzindo de Libras para o português escrito. Embora na tradução de uma língua para outra envolvendo dois intérpretes diferentes de um mesmo conteúdo podem ser encontradas diferenças, o significado desse conteúdo deveria ter equivalência de significação. No presente estudo, foi verificado que nas disciplinas 1, 2 e 3 ocorreu a situação de equivalência quando analisada a participação da intérprete alternativa, demonstrando que a Intérprete A possui conhecimento em Libras.

Em relação à análise livre do conteúdo ministrado em Libras por duas profissionais, em momentos distintos, constatou-se que uma das profissionais conseguiu apenas entender o assunto que estava sendo abordado, muito superficialmente, sem compreender o conteúdo científico abordado, e somente em relação à disciplina 3. Nas disciplinas 1 e 2, a mensagem não foi compreendida pela profissional. Por outro lado, a segunda profissional demonstrou muito maior entendimento em relação ao conteúdo ministrado, mas ainda aquém do conteúdo real, não conseguindo captar a significação da mensagem ministrada pelo professor e transcrita pela Intérprete A. Tais observações reforçam a importância do amplo domínio de Libras tanto pela intérprete como pelo aluno surdo. A complexidade de Libras, associada ao não conhecimento da língua em sua amplitude pela intérprete e pelo aluno surdo parece inviabilizar a utilização exclusiva deste meio como forma de acesso ao conhecimento científico ao aluno surdo no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se que, a análise dos conteúdos na íntegra, nas três disciplinas dos cursos de graduação, permitiu localizar indicadores de que a disciplina 3 apresentou uma maior significação do conteúdo trabalhado pelo professor, garantindo o sentido da mensagem. Desta forma, através da mediação do intérprete, o aluno parece ter tido acesso, ou pelo menos em parte, ao conhecimento científico. É importante ressaltar que esta disciplina pertence à área de conhecimento da intérprete A, estando a mesma, por consequência, mais familiarizada com os termos utilizados pelo professor em sala de aula. Isto evidencia e reforça a importância, já mencionada anteriormente, da intérprete ter conhecimento prévio do conteúdo científico a ser ministrado em sala de aula.

Em relação à disciplina 1, a intérprete A parece não ter tido o mesmo êxito para garantir o acesso do conteúdo ao aluno surdo. Assim como, também a intérprete B (estagiária), que atuou na disciplina 2, os resultados demonstraram maior dificuldade na transmissão do conhecimento, pela falta de similaridade entre as duas línguas, em que pese todo o esforço da intérprete para garantir a transmissão do conteúdo.

Ao olhar para a ação do aluno surdo no contexto da sala de aula, não podemos deixar de destacar que este ainda se encontra na condição de estrangeiro, assim como observou Lacerda (2000, p. 82). Neste trabalho investigamos o aluno surdo no contexto da sala de aula, no sentido de compreendermos como se efetiva o seu acesso aos conteúdos científicos dos Cursos de ensino superior com o recurso da Libras.

Diante dessa perspectiva, observamos que em relação ao papel do intérprete na transmissão dos conteúdos científicos (conceitos) para o aluno surdo, o intérprete necessita de qualificação contínua. Além disso, o acesso ao conhecimento a ser mediado pelo intérprete, anterior à sua ação no contexto da sala de aula, pode melhorar a transmissão do conceito. Desta forma, parece de fundamental importância a parceria entre o intérprete e o professor, pois

conforme já descrito, tal integração minimizaria significativamente alguns dos problemas já mencionados, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e conseqüentemente facilitando o acesso ao conhecimento científico do aluno surdo do ensino superior.

O papel do intérprete parece fundamental neste contexto, embora deva ser resguardada sua função específica de interpretar, e não a de professor. O papel do intérprete não é a de dar conta de todas as situações de comunicação de sala de aula, já que, como vimos, o aluno tende a se tornar dependente do intérprete.

Embora os dados tenham demonstrado equivalência entre a fala do professor e sua tradução em Libras, não foi observada a interação, nas diferentes disciplinas, entre o aluno surdo e sua turma. As relações do aluno surdo na sala de aula pareciam se limitar ao intérprete. O professor também parece dependente da ação do intérprete para se comunicar com o aluno. A participação do aluno no contexto da sala de aula favorece um triste retrato de sua ação, caracterizando-o como agente passivo no contexto escolarizado. Assim, o fato de o aluno estar em sala de aula não significa que ele está incluído.

Em relação à possibilidade de significação da tradução do intérprete na língua brasileira de sinais (Libras) com o sentido da fala do professor, ao que parece, Libras não tem sido suficiente e/ou eficiente para transmitir ao aluno surdo o conteúdo científico apresentado pelo professor para a classe regular. Há de se considerar que algumas alternativas, como textos escritos, slides demonstrativos, uso de vídeo legendado e outros recursos visuais talvez possam contribuir significativamente para a apresentação do conteúdo científico.

Observou-se que, durante as aulas, existem momentos em que os alunos questionam o professor ou fazem comentários, vindo a contribuir para a discussão e debate do assunto abordado ou do conceito científico em evidência. Mas, muitas vezes esses comentários não são transmitidos ao aluno surdo pelo intérprete. Diante dessa situação, o aluno perde a oportunidade de interação com o seu grupo.

A presença desta pesquisadora durante a coleta de dados permitiu ainda observar alguns aspectos que se fazem necessários abordar, como o interesse dos próprios alunos na aquisição do conhecimento, dependência ou independência do aluno em relação ao professor e ao intérprete. Cabe ainda mencionar a preocupação e o interesse dos professores em relação ao aluno bem como a preocupação da intérprete em fazer com que o aluno preste atenção e não se disperse em sala de aula com conversas paralelas.

Lorenzini (2004, p. 10) destaca a importância das relações sociais no desenvolvimento do aluno surdo, considerando que quando se aumentam as possibilidades de conversação e de argumentação nas aulas, está-se contribuindo para os procedimentos de raciocínio e a habilidade dos alunos para compreender os temas propostos, assim como os conceitos científicos.

Buscando uma contribuição ao debate da questão da inclusão em geral e em particular do aluno surdo no ensino superior, pode-se destacar os seguintes aspectos:

- considerar que o fato de o aluno estar matriculado no ensino superior não lhe garante sua inclusão neste contexto;
- a inclusão pode ser entendida de um modo muito mais amplo do que o que foi observado;
- embora a universidade esteja cumprindo com seu papel legal, garantindo a presença do intérprete na sala de aula em que há aluno surdo, e, está em busca de alternativas e subsídios para que o aluno surdo seja efetivamente incluído, isso ainda parece não ser suficiente;
- a questão da inclusão ultrapassa as questões da sala de aula e da universidade como um todo;
- as disciplinas realizadas de modo presencial parecem não garantir uma formação de qualidade para o aluno;
- aspectos do ensino à distância ou semi-presencial poderiam ser uma alternativa interessante e talvez mais qualitativa para a formação do aluno surdo;
- os professores não podem delegar a responsabilidade do ensino para o intérprete, mas podem, no entanto, buscar alternativas diversificadas para que o aluno tenha acesso ao conhecimento;

- a presença do intérprete é muito importante, porém é necessário trabalhar conceitos juntamente com o surdo, fora da sala de aula;
- parece evidente a necessidade de se repensar a formação do intérprete para atuar no ensino superior;
- os resultados obtidos não são definitivos e conclusivos, uma vez que seria necessário outras pesquisas neste tema, envolvendo outras instituições de ensino superior do país.

Portanto, as apreensões sobre a investigação realizada se abrem para algumas questões relativas à efetiva apreensão conceitual e profissional, que constitui a profissionalização do aluno surdo no ensino superior para a otimização do processo ensino-aprendizagem do aluno surdo no ensino superior.

A inclusão do aluno surdo no ensino superior ultrapassa as barreiras da sala de aula, do acesso ao conhecimento, ele também está pelos corredores, pelas coordenações, na biblioteca, nas lanchonetes, nos distintos setores da instituição, na relação com os colegas, etc., remetendo à real necessidade de adequação de políticas institucionais relativas à questão da inclusão.

Finalmente, cabe ressaltar que, embora existam leis que garantam o acesso e a permanência do aluno surdo no ensino superior, isto não significa a própria inclusão, ou seja, que o aluno surdo adquire conhecimento suficiente para uma profissionalização adequada, remetendo a permanentes discussões e reflexões na busca de melhores condições de ensino para este aluno.

A bússola do estrangeiro

Eu estrangeiro,
Navego no mar do conhecimento
Não consigo chegar ao destino
Apenas com o vai e vem das marés
A bússola orienta, direciona, conduz
Nas rotas que pretendo seguir
Mostra-me pólos, pontos de direção
Mas, como interpretá-la se não sei para onde ir?
Olhar e compreender, captar os sentidos...
E os caminhos distintos?
E os caminhos distantes?
E os caminhos desvirtuados?
E os caminhos que não quero percorrer?
Mas se eu tiver o conhecimento adequado
Para fazer a leitura da bússola
Eu posso criar meu destino
Se eu souber para onde quero ir.....

(Lenita e Maristela, em Setembro de 2005)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO Ricardo Ferreira, NETO, Rubens Vuono de Brito, CASTILHO, Arthur Menino, GOMEZ, M. Valéria Schmidt Goffi, GIORGI, Sandra Barreto, GUEDES, Mariana Cardoso. *Resultados auditivos com o implante coclear multicanal em pacientes submetidos a cirurgia no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo*. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, vol. 70, n. 5, p. 632-637, 2004.

BORBA, Amândia Maria, FERRI, Cássia (Org.). *Formação continuada para docentes do ensino superior: discutindo novas possibilidades*. Itajaí: UNIVALI, p. 119, 2003.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Ed. Tempo Brasileiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira*, Editora da PUC-SP, São Paulo, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação inclusiva e escolarização dos surdos*. Integração, n. 23, p.37-42, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

DORZIAT, Ana. Concepções de ensino de professores de surdos [on line]. Disponível na internet no site: www.educacaoonline.pro.br/art_concepcoes_de_ensino.asp. Capturado em 06/07/2005.

FELIPE, T. *Por uma tipologia dos verbos na LSCB*. Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL. Goiânia, p. 726-743, 1993.

FELIPE, Tanya A., MONTEIRO, Myrna S. *Libras em contexto*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC:SEESP, Brasília, 2001, 384 p.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Ed. AGIR, Rio de Janeiro, 1990.

FERREIRA, Julio Romero. *A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais*. Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto, FERREIRA, Julio Romero. *Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas*. IN: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva (Góes e Laplane, organizadoras), Ed. Autores Associados, Campinas, p. 21-48, 2004.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*, 3. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIORDANI, Estela Maris. *A docência como ato de inteligência e a formação do professor universitário*. IN: Anais do I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina. Pato Branco, CEFET, Fundação Araucária, 2002.

GLAT, Rosana, FERREIRA, Julio Romero. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. IN: Educação Inclusiva no Brasil-Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro, Rio de Janeiro, v. 1, p 1-63, 2003.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança Surda*. Plexus Editora, São Paulo, SP, 2002.

GOMES, Beto. *Escola não prepara deficiente auditivo*. Jornal da Paulista, ano 15, n. 164, fev., 2002.

GOMEZ, M. Valéria Schmidt Goffi, GUEDES, Mariana Cardoso, ORNELAS, Cristina Gomes de, SANT'ANNA, GIORGI, Sandra Barreto, NETO, Rubens

Vuono de Brito, SANCHEZ, Tanit Ganz , BENTO Ricardo Ferreira. *Preservação da audição residual em pacientes usuários de implante coclear multicanal: estudo piloto*. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, vol. 68, n. 5, p. 698-702, 2002.

KIRK, Samuel, GALLAGHER, James. *Educação da criança especial*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1987.

LACERDA, Cristina B. Feitosa. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos CEDES, ano XIX, n. 46, 68-80, 1998.

_____. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos*. Cadernos CEDES, ano XX, n. 50, 71-83, 2000.

_____. *O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. IN: Letramento e Minorias (Lodi, Harrison, Campos, Teske, Organizadores), Ed. Mediação, 2ª. edição, Porto Alegre, p. 120-128, 2003.

LACERDA, Cristina B. Feitosa, MANTELATTO, Sueli A.C. *As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica*. IN: Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe (Lacerda, Nakamura e Lima, organizadoras), Plexus, São Paulo, 23-43, 2000.

LACERDA, Cristina B. Feitosa, POLETTI, Juliana E. *A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais*. ANPED, 2004. Disponível na internet no site: www.anped.org.br/27/gt15/t151.pdf

MEC: Boletim Eletrônico Interno da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, www.mec.gov.br/boletim_semtec.asp?edicao=6 (data de acesso ao site: 28/02/2005).

MICHELS, Luciano Rhinow, SOUZA, Germano José. *Acesso e permanência do educando portador de necessidades especiais na instituição de ensino superior*. IN: A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul, (COLOSSI, Nelson-Organizador), Blumenau, Ed. Nova Letra, p. 227-236, 2002.

OTTONI, Paulo. *Hospitalidade, responsabilidade e acontecimento: por uma política de tradução do in-traduzível*. UNICAMP, 2002 (disponível no site: www.unicamp.br/~ottoni/unesp02.htm).

PIERCE, Sander Charles. *Semiótica*, Ed. Perspectiva, São Paulo, 1990.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Cadernos CEDES, n. 24, p. 32-43, 1991.

_____. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Cadernos CEDES, ano XXI, n. 71, 45-79, 2000.

_____. *Questão semiótica*, mimeo, Campinas, 2001.

_____. *Ensinar-Aprender em Situação Escolar: perspectiva histórico-cultural*. Contrapontos, v. 4, n. 3, 439-459, 2004.

PORTO, Paulo, CURI, Silvia Badur, CALONGA, Luciane. Disponível na internet via www.fonosaude.org/implantecoclear.htm, capturado em 23/07/2005.

QUADROS, Ronice Muller de. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

_____. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. MEC/SEESP, Brasília, 2002.

RINALDI, Giuseppe. *Educação Especial. A Educação dos Surdos*. MEC/SEESP, Brasília-DF, 1997.

ROCHA, Fabiano Guimarães da. *Funções Comunicativas e Funções Pedagógicas*. Revista da FENEIS, v. 5, n. 21, 23-24, 2004.

SANDER, Ricardo. *Questões do Intérprete da Língua de Sinais na Universidade*. IN: Letramento e Minorias (Lodi, Harrison, de Campos, Teske, Organizadores). Ed. Mediação, 2^a. edição, Porto Alegre, p. 129-143, 2003.

SCHENEIDER, Cleusa Maria. *Educação Inclusiva-novo paradigma da educação para todos*. Revista UNIVILLE, v.7, n.1, 89-93, 2002.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial*. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1997.

VYGOTSKY, Lev. S. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas, tomo cinco. Havana:Editorial Poble y Educación, 1995.

_____. *Obras escogidas. V- Fundamentos de defectologia*, 1997.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1998a.

_____. *A Formação Social da Mente*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1998b.

ANEXOS

Anexo 1:**LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181o da Independência e 114o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002

Anexo 2:**Termo de Consentimento Pré-Esclarecido**

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

PESQUISA: O papel da mediação do tradutor de língua brasileira de sinais (Libras) no caso de alunos com necessidades educacionais especiais, no caso deficiência auditiva, matriculados como alunos regulares no ensino superior.

Eu, _____ confirmo que:

1. recebi todas as informações necessárias a respeito da pesquisa acima enunciada;
2. aceito participar da mesma e que a minha decisão em participar dessa pesquisa não implicará em quaisquer benefícios pessoais, bem como não resultará em prejuízos pessoais;
3. todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. A utilização e eventual divulgação dos mesmos será feita garantindo o anonimato dos participantes;
4. terei plena liberdade para resolver todas as eventuais dúvidas a respeito da pesquisa junto à pesquisadora.

Diante do exposto, confirmo minha decisão de participar dessa pesquisa.

Assinaturas:

Participante _____ Data _____

Pesquisadora _____ Data _____

Anexo 3:

Código de Ética dos Intérpretes

- 1)** O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas à ele;
- 2)** O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja perguntado pelo grupo a fazê-lo.
- 3)** O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar os limites da sua função particular - de forma neutra - e não ir além da sua responsabilidade.
- 4)** O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e usar prudência em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas.
- 5)** O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função;
- 6)** O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são disponíveis.
- 7)** Acordos a níveis profissionais devem ser remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS;
- 8)** O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;
- 9)** O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais.
- 10)** Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade quando o nível de comunicação da pessoa surda envolvida é tal, que a interpretação literal não é possível e o intérprete, então, terá de parafrasear de modo crasso o que se está dizendo para a pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade.
- 11)** O intérprete deve se esforçar para reconhecer os vários tipos de assistência necessitados pelo surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares.
- 12)** Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve se agrupar com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos e desenvolvimentos, procurar compreender as implicações da surdez e as necessidades particulares da pessoa surda alargando sua educação e conhecimento da vida, e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.
- 13)** O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza da Língua de Sinais. Ela também deve estar pronto para aprender e aceitar sinais novos, se isto for necessário para o entendimento.
- 14)** O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) tem surgido por causa da falta de conhecimento do público na área da surdez e comunicação com o surdo.

Fonte: http://www.feneis.com.br/interpretes/codigo_etica.shtml

