

UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

TÂMISA DOMENEGHINE TIVEROLI

**O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BANCO

2014

TÂMISA DOMENEGHINE TIVEROLI

**O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação,
apresentado ao Curso Superior de Licenciatura
em Letras Português - Inglês da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada.

Orientadora: Prof^a. Ma. Mirélia Flausino Vogel

PATO BRANCO

2014




DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Tâmisa Domeneghini Tiveroli**

Título: **O papel do tradutor/intérprete de Libras nas aulas de Língua Portuguesa.**


Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 11, 08, 2014
com NOTA 9.5 (noventa e cinco) pela comissão julgadora:



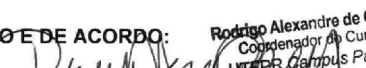
Prof.ª Ma. Mirélia Flaúsin Vogel – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca



Prof.ª M.ª Márcia Oberdörfer Consoli – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora



Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO: 

Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier
Coordenador do Curso de Letras
UTFPR Campus Pato Branco

Profa. Dr. Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier
Coordenador do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª M.ª Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 023, de 11.02.2014

DEDICATÓRIA

Às mãos trêmulas entrelaçadas, aos olhares intensos e firmes e aos sorrisos que transmitiram força, coragem, sabedoria e luz.

Aos abraços confortantes, às palavras aconchegantes e a todos os atos carinhosos que contribuíram para que as sementes fossem lançadas e as vitórias compartilhadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à professora Mirélia Flausino Vogel por todo o apoio e contribuição que ofereceu ao longo de todo o processo de pesquisa e confecção deste trabalho e às professoras Rosangela Aparecida Marquezi e Marcia Oberderfer Consoli por aceitarem participar da banca e por, em outras etapas da graduação, tanto contribuírem para minha formação e carinho pelas Letras.

Estendo o agradecimento aos demais docentes do curso que dividiram seus conhecimentos e enriqueceram o meu desenvolvimento acadêmico e intelectual.

Especialmente agradeço à direção, coordenação, ao corpo docente, discente, sujeitos surdos e demais colaboradores integrantes do Colégio Estadual Castro Alves e principalmente aos intérpretes que contribuíram imensamente para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais Santo e Marlene e ao meu irmão Gustavo Augusto e demais familiares pelo apoio contínuo, irrestrito e incomensurável. É a família que torna tudo possível e a eles devo minhas realizações. Meu muito obrigado é igualmente extensivo também àquelas pessoas e amigos que me deram apoio e que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão desta importante etapa.

(...)

More than that tongue that more hath more express'd.

O, learn to read what silent love hath writ:

To hear with eyes belongs to love's fine wit.

(...)

Mais que a língua que mais o tenha expressado

Oh, aprenda a ler o que o amor silencioso tem imposto

Ouvir com os olhos pertence ao amor de refinado gosto.

William Shakespeare

RESUMO

TIVEROLI, Tâmisia Domeneghine. **O papel do tradutor/intérprete de Libras nas aulas de Língua Portuguesa.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

A presente monografia surgiu do interesse de pesquisar a efetividade das leis inclusivas que determinam o acesso e permanência de alunos surdos em escolas regulares e a presença do tradutor/intérprete educacional de Libras nesse ambiente. Sabe-se que, entre o ideal previsto pela lei e sua aplicabilidade pode haver um hiato que, ao longo do tempo, pode desqualificar a própria legislação. A partir dessa preocupação, procurou-se delinear uma pesquisa que visasse abarcar a condição histórica desse grupo, suas peculiaridades e dificuldades, integração e promoção social e política inclusiva, destacando-se a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de expressão e comunicação, o Decreto Federal nº 5.626/05, o qual regulamenta a Lei nº 10.436/02, a Lei de Acessibilidade, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 e a Declaração de Salamanca. Em relação aos aspectos comunicativos adota-se as teorias sociointeracionistas de Vygotsky, apoiadas nos estudos de Ronice Muller de Quadros, pesquisadora, escritora e professora da UFSC com atuação principal em interfaces das línguas de sinais. A terceira parte recorre às teorias de Paulo Rónai, Jacques Derrida e Erwin Theodor e aos estudos de Andrea da Silva Rosa, para abordar o tema da prática de tradução e interpretação, foco central da pesquisa. Para que, numa segunda etapa, a partir da observação empírica em sala de aula e da adoção de um questionário, fosse possível apresentar, ao menos alguns resultados parciais, capazes de nortear futuras ações e apontar as reais condições que beneficiem tanto os alunos surdos quanto o trabalho do intérprete de Língua Brasileira de Sinais no ambiente educacional. A pesquisa bibliográfica e os dados coletados demonstraram que a preocupação com o ensino do surdo cresceu significativamente, embora ainda necessite de muita atenção por parte do poder público e da sociedade para que os direitos dessa minoria como cidadãos brasileiros sejam efetivamente respeitados mesmo sendo uma minoria linguística e eles possam conviver em uma sociedade ouvintista justa e igualitária, capaz de aceitá-los com seus direitos e diferenças, prerrogativas de todo cidadão.

Palavras-chave: Inclusão. Minoria linguística. Intérprete/tradutor de Libras. Aulas de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

TIVEROLI, Tâmisia Domeneghiine. **The role of Libras translator/interpreter in the Portuguese Language classes.** 2014. Final Monograph in Licensure in Letters Portuguese/English - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

This present monograph arose as part of the interest in research the effectiveness of inclusive laws that determine the access and permanency of deaf students in regular schools and the presence of the educational translator/interpreter of Libras – Brazilian Sign Language in this environment. It is known that between the ideal forecasted by law and its applicability may have a gap that, with time, may disqualify the law itself. Taking the perspective of considering the real condition of deaf students and interpreters in public schools, the aim of the project became to delineate a research that could encompass the historical background of this group in the educational surroundings, their peculiarities and difficulties, integration problems and social promotion inside and outside the school, as well as the theories that deal with communicative aspects with the intent, in a second step, based on empirical observation from inside the classroom and through the application of a questionnaire, to make possible to present, at least some partial results, capable of setting future actions and pointing out the real conditions that may benefit both deaf students as the interpreters of Libras in school. Initially, the reader will have contact with a brief introduction about the condition of the disabled throughout history, discrimination they suffered until their rights began to be respected and the debate of teaching methods, especially oralism and the teaching of Libras. Then, it discusses language acquisition by deaf people based on the socio-interactionist theories of Vygotsky and supported in studies of Ronice Muller Quadros, a researcher and professor specialized in linguistics and sign languages. In the second chapter is presented an overview of laws related to the inclusion policy, highlighting the Federal Law nº 10.436 of April 24, 2002, which recognizes the Brazilian Sing Language – Libras as a legal means of expression and communication; the Federal Decree nº 5.626/05, which regulates the Law nº 10.436/02 and the Acessibility Law; the Resolution CNE/CEB¹ nº 2, of September, 11, 2001 and The Salamanca Statement and Framework - UNESCO. In third chapter supported by the theories of Paulo Rónai, Jacques Derrida and Erwin Theodor and the studies of Andrea da Silva Rosa to deal with the issues of the practice of translation and interpretations, which is the central focus of the current research. In the forth an final chapter the analysis of the data/information collected in the survey directed to included deaf students, listeners students, teachers of the Portuguese Language and educational interpreter/translators of Libras. The historical overview, the literature and bibliographical research and the data collected demonstrate that the concern about education of deaf students grew substantially, although it still needs a lot of attention from the public authority and the society as a whole for the rights of this Brazilian citizens minority to be effectively respected even if being part of linguistic minority in order they can live in a fair and equitable listeners society that welcomes them with their rights and regardless of differences, a prerogative applied to any citizen.

Keywords: Inclusion. Linguistic minority. Libras translator/interpreter. Portuguese classes.

¹ Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART. - Artigo

CAE – DA – Centros de Atendimento Especializado – Deficiência Auditiva

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

L1 - Primeira língua; língua materna.

L2 – Segunda língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógicos

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 MINORIA LINGUÍSTICA EM FOCO.....	11
2.1 PANORAMA GERAL DA CONDIÇÃO DOS DEFICIENTES: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO.....	11
2.2 A AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA (MATERNA).....	21
3 A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA LEGISLATIVA.....	33
3.1 SURDEZ E A LEGISLAÇÃO INCLUSIVA.....	33
4 O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	48
5 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS.....	64
5.1 O CONTEXTO ESPECÍFICO.....	65
5.2 PROCESSO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	71
5.2.1 Relatório das observações.....	72
5.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS.....	79
5.3.1 Análise dos questionários dos alunos ouvintes da turma 8B.....	79
5.3.2 Análise dos questionários dos alunos ouvintes da turma 6B.....	80
5.3.3 Análise dos questionários dos alunos inclusos surdos.....	81
5.3.4 Análise dos questionários dos tradutores/intérpretes educacionais de Libras.....	83
5.3.5 Análise dos questionários dos Professores de Língua Portuguesa	85
5.3.6 Conclusões dos questionários.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
BIBLIOGRAFIA.....	92
APÊNDICES.....	96
ANEXOS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Analisando a história tem-se um panorama da maneira com que a sociedade encarou as diferenças relacionadas aos sujeitos surdos ao longo dos anos. Ultimamente percebe-se um avanço social e comunitário, através de diversas forças que se unem para tornar realidade atitudes que possam fornecer acessibilidade e inclusão para estas pessoas.

Nas últimas décadas as reivindicações na área da surdez concretizaram-se através das legislações que dispõe sobre os direitos e dão outras providências. E o passo seguinte, que ocorre mais nos últimos anos é a preocupação em efetivar, de modo prático, o que está previsto nestas legislações e nas política de inclusão.

A inclusão social pressupõe, principalmente, a participação escolar e trabalhista. Nesta monta, pensadores, doutrinadores, filósofos, estudiosos da área da linguagem e da educação, comunidade, demais interessados e, principalmente, a comunidade surda, envolvem-se em busca de ações que possam desencadear o aprendizado educacional desta minoria linguística, visando à formação do indivíduo para a vida. Mas, para que os direitos tornem-se efetivos ainda é preciso derrubar várias barreiras que impedem a concretização da inclusão.

Os ambientes escolares estão associados à transmissão e produção de conhecimento, relacionados aos direitos fundamentais, principalmente ao direito à educação, parte indissociável de uma vida digna e com qualidade.

Aos poucos as escolas estão se adaptando às exigências legais ou normas de acessibilidade (principalmente arquitetônica), mas os maiores problemas surgem dentro da sala de aula, pois é ali, realmente, onde o aluno terá contato com o conteúdo ministrado e constante interação com os colegas de classe.

O tradutor/intérprete educacional de Libras é uma das peças-chave para o aprendizado dos alunos surdos. Em razão disso, deve-se dar grande atenção e importância para este que está na sala de aula, muitas vezes desprovido do suporte necessário. Desta forma, o objetivo deste projeto é fazer um panorama do papel do tradutor/intérprete educacional de Libras em salas do ensino regular nas aulas de Língua Portuguesa, como também, verificar se está em conformidade com a legislação vigente da educação inclusiva, propiciando a correta mediação

entre o conhecimento da sociedade ouvintista² e do povo surdo³.

O desenvolvimento permeará estudos bibliográficos e ocorrerá através de observação de aulas e aplicação de questionários no Colégio Estadual Castro Alves - EFM⁴, na cidade de Pato Branco, região Sudoeste do Paraná⁵

Deste modo, a pesquisa visa discorrer sobre o labor do tradutor/intérprete de Libras como mediador do conhecimento e propiciador do desenvolvimento do aluno surdo em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica em classes que aloquem sujeitos surdos e colegas ouvintes, além de analisar os diferentes problemas enfrentados por alunos surdos no ensino regular no contexto da política educacional inclusiva, verificar as dificuldades dos professores de Língua Portuguesa e dos colegas ouvintes no cotidiano das aulas, verificar se a atuação do tradutor/intérprete educacional de Libras está em conformidade com o que prevê a legislação. Além de instigar pesquisas relacionadas a área de Libras, ampliar e disseminar o conhecimento a cerca da função do tradutor/intérprete, contribuir para o fim da exclusão dos alunos surdos no sistema educacional e social.

² Para Skliar 1998, p.15 “Ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

³ “Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. (STROBEL, 2008 p.31)

⁴ Conforme informações da Secretaria de Educação do Paraná, até o ano de 2013, aproximadamente 600 alunos estavam matriculados no Colégio, sendo que, mais de 20 alunos frequentam o Centro de Atendimento de Surdos.

⁵ De acordo com os dados do IBGE Pato Branco tem uma população estimada, no ano de 2013, em 77.230 e área de unidade territorial de 539,087 km².

2 MINORIA LINGUÍSTICA EM FOCO

2.1 PANORAMA GERAL DA CONDIÇÃO DOS DEFICIENTES: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

O ser humano é um ser social, vive rodeado de outros indivíduos, com ideias e estilos de vida próprios, os quais fazem parte de comunidades com culturas características podendo estas se aproximar ou conter laços distintos. Em um primeiro momento, a existência das diferenças entre os povos não é algo de fácil recepção. O outro, o diferente, o que não é considerado padrão ou não está em conformidade com o que o detentor do poder local, ou “a maioria” estipula como aceitável e pertencente ao grupo ou visão central, torna-se excluído e quando não se sabe como lidar com este, ele passa a ser temido, seja na forma do estrangeiro, da diferença linguística, religiosa, ideológica, étnica ou cultural e, obviamente, o diferente no vestir, no comportar-se e na aparência física ou deficiência física ou mental. Através do medo formado criam-se estereótipos, estipulam-se meios de identificar mais facilmente aqueles com os quais se prefere não manter contato como se essa segregação pudesse evitar uma contaminação que seria gerada pela diferença.

Em que pese, em geral, a diferença repulse e seja evitada, não se pode esquecer que ela pode também ser fascinante, pois é por meio do convívio com o outro que evolui-se em pensamento e expressão. Somente por meio do enriquecimento no campo das ideias e da efetivação de Direitos Humanos por intermédio das diferentes lutas ao longo dos séculos e das últimas décadas do século XX, em especial após a Segunda Guerra Mundial, passa-se a considerar a existência do diferente e a respeitá-lo e incluí-lo na sociedade.

O discurso da intolerância vai perdendo cada vez mais fôlego e a segunda metade do século XX dá voz aos mais diversos oprimidos: afrodescendentes, pobres, classe operária, mulheres, imigrantes, deficientes mentais e físicos, e minorias religiosas. Foram décadas de lutas e conquistas para os mais diversos grupos. Houve perdas e sacrifícios, mas o que vivenciamos atualmente, mesmo que ainda haja uma luta diária e constante a favor de toda e qualquer minoria e grupo que esteja oprimido ou necessitado, vivenciamos momentos inéditos na história dos direitos civis e das conquistas sociais que transformam o ser e o pensar das

mais diferentes nações e grupos mundo afora.

A história vivenciada pelos deficientes demonstrou o grande descaso que eles enfrentaram durante vários séculos mesmo nas sociedades ditas como modernas e liberais e de aspirações igualitárias. Inicialmente causavam espanto e a repulsa por serem particularmente diferentes da maioria, principalmente por possuírem “menos capacidade” logo eram tratados como aberrações, eram expulsos do convívio social ou expostos de maneira jocosa e preconceituosa, sendo excluídos do convívio regular.

Atitudes que até hoje refletem em ações de discriminação e preconceito, ações que só podem ser repelidas através da orientação e da educação. Daí, a importância de ensinar e demonstrar para a sociedade a necessidade de aceitação das diferenças e limitações que um indivíduo possa apresentar.

Muito diferente dos artifícios disponíveis atualmente e dos caminhos que a sociedade começa a construir, na Antiguidade e na Idade Média, os recursos médicos e tecnológicos eram insuficientes para realizar uma pesquisa ampla e aprofundada. Todavia, perceber a “deficiência auditiva” de um ser humano é simples, visto que as funções que ele desempenhava diferenciavam-se dos demais, porém, compreender esta diferença não era fácil nem mesmo simples em razão do que já fora acima exposto acerca da percepção geral em torno de quaisquer formas de limitações. Em razão disso, as sociedades atribuíram, por exemplo, ao surdo um status de “imbecilidade”, de “semianimaresco”, de “não humano” (HONORA, 2009, p. 22).

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental (HONORA, 2009, p. 22). E, os deficientes de qualquer atributo, uma vez não sendo “parecidos com Deus”, eram postos à margem da condição humana, vistos como castigados pelo próprio ser supremo, não recebiam da sociedade praticamente nenhuma consideração, exceto, dó e certa compaixão, mas que não se manifestavam numa forma de igualdade de direitos e muito menos em inserção e participação.

As sociedades, aceitando esse discurso e sem possuírem quaisquer formas de ações afirmativas, apenas consideravam a condição de “incapacitado” como algo imutável e assumiam que nada poderia ser feito para alterar tal condição, o que acabou por ser fato comum durante muitos séculos. Omissa e, infelizmente, segregacionista, as próprias sociedades, muitas das quais liberais ao menos ao que se seguiu ao ideais Iluministas,

desprezaram os deficientes por um longo período.

Por volta de 1570 teve-se o registro da primeira vez que se fez uso do alfabeto manual. Registros da época mostram que algumas famílias tinham muitos descendentes surdos por ter o costume de se casarem entre si para não dividirem os bens. As famílias ricas e influentes que tiveram herdeiros deficientes, então, tentaram “curá-los” e começaram a educá-los. Foram contratados professores com a função específica de ensiná-los, pois pretendia-se tornar os jovens surdos instruídos para terem garantidos sua posição e seu reconhecimento como cidadão ocorria para que pudessem ser herdeiros dos bens familiares. (HONORA, 2009, p. 21) Tratasse de um deficiente pobre ou sem bens, o mais comum e corriqueiro era o simples abandono.

Além dessas isoladas questões sociais, que buscavam entender o surdo e socializá-lo em razão de interesses econômicos, aos poucos, surgiu interesse em entender o “problema” e buscar soluções necessárias para “resolvê-lo”.

Conforme Mazzotta (2005, p.17) , “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento dos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”.

Conforme Honora (2009, p.19), em 1620, o filósofo e soldado Juan Pablo Bonet criou o primeiro tratado de ensino de surdos e foi o primeiro idealizador do alfabeto manual por perceber que seria mais fácil para o surdo aprender a ler se cada som da fala fosse substituído por uma forma visível.

Por envolver a questão linguística, alguns estudiosos desta área também se dedicaram ao estudo dos surdos. O holandês Van Helmont propunha a oralização do surdo por meio do alfabeto da língua hebraica, segundo ele, as letras hebraicas indicavam a posição da laringe e da língua ao produzir cada som e assim facilitariam o aprendizado. Ideia que provêm dos ensinamentos da *Kabbala*, de acordo com esta mística linha de pensamento “Hebraico é o bloco de construção a partir do qual a vida é criada e as pessoas foram divinamente criadas para serem falantes nativos desta língua.”⁶. Entretanto a tese de que o Hebraico (arcaico ou bíblico – não o Hebraico atual) seria a “língua original” de pessoas surdas, principalmente por se adequar mais ao aparelho fonador humano, não prospera.

Segundo Peresltsvaig (2012, s/p) “O hebraico é bastante pobre em sons “exóticos”,

⁶Texto original: “Hebrew is the building blocks from which life is created and people were divinely created to be native Hebrew-speakers”.

que podem ser mais difíceis para de pronunciar”⁷. Ou seja, muitos sons não são encontrados na língua hebraica, em razão disso poderia ser mais fácil aprender, mas não significa que esta é a língua nativa.

No entanto, Pereltsvaig (2012, s/p) não nega que o uso do conhecimento da fonética articulatória pode ser bastante útil no ensino de surdos para que articulem os sons da fala. Mas se a melhor estratégia é ensinar línguas orais ou de sinais aos surdos é outra questão que ainda está sendo pesquisada. A qual também foi amplamente discutida durante os estudos realizados ao longo dos séculos.

Uma boa parte dos estudiosos da época usavam a Língua de Sinais, que estava em desenvolvimento, mas grande parte defendia a oralização e o aperfeiçoamento da leitura labial. Importante destacar que no Século XVII houve grande interesse pela educação dos surdos, mas este não está desvinculado da questão econômica, pois, como explica Honora (2009, p. 22) os estudiosos tinham descoberto que esse tipo de educação possibilitava ganhos financeiros, pois as famílias abastadas que tinham descendentes surdos pagavam grandes fortunas para que seus filhos aprendessem a falar e escrever.

Após 1760, escolas foram fundadas, alfabetos foram aperfeiçoados, o uso da Língua de Sinais passou a ser defendida e difundida e obras foram produzidas ensinando meios de instruir os surdos, demonstrando resultado de exames, testes, experiências e estudos realizados na busca da melhor forma de ensino-aprendizagem, ao menos, para a época.

Segundo Honora (2009, p. 22), o século XVIII é considerado por muitos o período mais próspero da educação dos surdos. Nesse século houve a fundação de várias escolas para surdos. Além disso, qualitativamente, a educação do surdo também evoluiu, já que, através da Língua de Sinais, eles podiam aprender a dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões.

Até o século XVIII as noções de deficiência eram ligadas ao misticismo e ocultismo e visões religiosas, não havendo base científica para o desenvolvimento de ações realistas que melhorassem a integração dos deficientes no meio social. Conforme Silva (1997 apud DALCIN 2009, p.4) com o advento do século XVIII há um ‘fascínio pela surdez e pela pessoa surda’. Os filósofos da época estavam preocupados com questões mais abrangentes, o ser humano, em geral, era o objeto de estudo em pauta em meio ao crescente ideal de liberdades e do nacionalismo que surgia e tomava forma, ao menos, no ocidente.

⁷Texto original: “Hebrew, as mentioned above, is rather poor on “exotic” sounds which may be difficult for some to pronounce”. Op. cit.

Dalcin afirma que:

Paralelo ao interesse científico e filosófico constrói-se no século XVIII a ideia do Estado Unitário onde se defende com fervor a Nação – sua cultura, sua língua. Com a construção das modernas nações surge a imposição de uma cultura e uma língua dominante sobre populações cultural e linguisticamente heterogêneas. Consequentemente, ao incluir estratégias de identidade de grupo composta por pessoas que se veem ligadas por uma cultura, uma língua e uma narrativa comuns, amplia-se o conceito de nacionalidade. É nesse ponto – o da linguagem comum – que a surdez e o discurso da incapacitação se encontram com o movimento nacionalista (DALCIN, 2009, p.4)

Considerando todo o exposto é possível afirmar que a maioria ou quase totalidade dos surdos que nasceram antes de 1750 não era alfabetizada ou instruída e praticamente não recebiam assistência por incapacidade e despreparo da sociedade e da família em modos de acolhê-los.

Em 1864 Edward Gallaudet fundou a primeira faculdade para surdos apoiando o trabalho do oralismo e adotou como papel da escola “fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento” Moura M. (apud HONORA, 2009 p. 24). O Oralismo foi a principal forma de educação dos surdos nos anos de 1880, mas a Língua de Sinais ainda era difundida e tentava se fortalecer.

Nessa década, em Milão, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos⁸, no qual se promoveu uma votação para definir qual seria a melhor forma de educar uma pessoa surda. Os participantes, todos ouvintes, optaram pelo método oral puro, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais da educação dos surdos. Importante ressaltar, conforme Honora (2009, p.24) que apenas um surdo participou do congresso, porém ele foi impedido de votar ou se manifestar de qualquer outra forma que não a língua, sendo convidado a se retirar da sala de votação.

Nas palavras de Honora:

Esta foi uma fase de extrema importância para entender o processo que se deu na educação dos surdos. Quando eles já estavam em uma situação diferenciada, sendo instruídos, educados e usuários de uma língua que lhes permitia conhecimento de mundo, uma determinação mundial lhes colocou de novo em uma posição submissa, proibindo-os, a partir daquela data, de usarem a língua que lhes era de direito. (HONORA, 2009, p.25)

⁸ Surdos-Mudos era a nomenclatura para sujeitos surdos da época, atualmente não é mais utilizada. Op. cit.

Os surdos que não se adaptavam ao oralismo eram considerados retardados, suas dificuldades e peculiaridades não eram respeitadas. Retornaram a uma posição de submissão que novamente os impedia o acesso a profissões e posições sociais exatamente pela falta do seu maior instrumental que era a Língua de Sinais.

As ações de repressão e imposição e a falta de sensibilidade com o sujeito surdo, moldaram atitudes nos anos e décadas seguintes, sendo perceptível que os surdos preferiram viver de maneira isolada, optando por casamento entre si, pouca ou quase nada de instrução decorrente apenas do conhecimento aprendido com a sua comunidade, falta de convívio social, de oportunidades. A dificuldade em manter contato com o grupo ou mesmo entre eles os isolava e deprimia. Essa falta de acesso ao conhecimento imputava uma grau de imbecilidade que servia ao discurso dominante e pseudocientífico. Pouco restava aos indivíduos e esses minguavam diante da condição em que se encontravam.

No século XIX, ocorreram no Brasil, segundo Mazzotta (2005, p. 29), as primeiras ações em relação à educação de crianças especiais. A então chamada Fundação Imperial Instituto dos Meninos Cegos surgiu no Rio de Janeiro em 1854, vindo depois a se chamar Instituto Benjamim Constant (IBC), seguida pela Fundação Imperial do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, a qual, mais tarde, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

De acordo com Mazzotta (2005, p.30), em dezembro de 1822, foi convocado um Congresso de Instrução Pública pelo imperador. Este congresso, que só veio a ocorrer efetivamente em 1883, tratou, entre outros assuntos, da possível formulação de um currículo para professores destinados a ensinar a cegos e surdos. O autor aponta ainda que em 1874 o atual Hospital Juliano Moreira, então chamado Hospital Estadual de Salvador, foi fundado com o propósito de fornecer um atendimento que envolvesse características médicas e pedagógicas para deficientes mentais.

Após vários séculos permeado por exclusão parcial ou total, parte-se para um atendimento especializado, mas ainda com diversas deficiências. Esse atendimento era garantido inicialmente apenas para os abastados e o tratamento era feito conforme a origem social. Depois, passou-se a uma fase de testes invasivos, métodos de oralização que passam a compor a trajetória do ser surdo diante dos modelos da medicalização por meio das terapias reabilitadoras. O enfoque corretivo se ampliou e saiu da esfera unicamente médica e passou para a pedagógica apenas no início do século XX (HONORA, 2009). E, e na esfera

pedagógica que permanecemos até hoje é onde os melhores frutos foram colhidos. A passagem da esfera médica para a pedagógica coloca o ser surdo na sociedade e sua deficiência deixa de ser um mal ou uma doença a ser tratada e passa a ser uma dificuldade a ser superada por ele, o portador, pela família e pela sociedade. Assim, de simples culpado e responsável pela surdez, passa-se a cidadão e detentor do direito de ser amparado pela família, pelo estado e suas políticas.

Realmente, foi somente no século XX que as iniciativas em relação a aos deficientes passaram a ser voltadas, especificamente, para a Educação, dando início a uma separação mais clara entre assistência e cuidado médico e desenvolvimento educacional. Foi um momento em que se passou a contar com:

[...] quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2005, p. 31).

A partir da década de 1950 o governo federal organizou diversas campanhas voltadas à percepção e discussão para conscientização a respeito da educação de diversas pessoas com deficiência, entre elas, a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros. Na década de 1960 praticamente nada foi feito para derrubar as barreiras existentes e permitir o acesso dos estudantes especiais à educação regular.

De maneira geral, de acordo com Mazzotta (2005, p. 33), são dois os períodos principais a serem considerados sobre a educação especial no Brasil, no que diz respeito às políticas públicas. De 1854 a 1956 aconteceram inúmeras iniciativas, porém sem força efetiva e de forma isolada. Entre 1957 e 1993 emergiram iniciativas formais no país, com grande destaque para o final dos anos 1950, quando o governo veiculou campanhas para o atendimento a portadores de deficiência auditiva, visual e mental, dando espaço à educação especial no Brasil.

Em relação às iniciativas oficiais de âmbito nacional, estas tiveram enfoque com a criação de diversas campanhas, surgimento do Centro Nacional de Educação Especial. Reestruturação do Ministério da Educação, criação da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. Em seguida, o MEC divulga o Plano Nacional de Ensino de 1º e 2º graus em 1977 e o Centro Nacional de Educação Especial deu origem à Secretaria de Educação Especial em 1996 (MAZZOTTA, 2005).

Nesse período foram repensadas as necessidades do deficiente para que significativas mudanças pudessem ser realizadas nas políticas públicas deste segmento. Em muitas das leis e decretos eram reafirmados os direitos dos excepcionais à educação, entretanto sem esclarecer em que condições as instituições deveriam oferecer essa educação, o que gerou mais obstáculos do que meios eficazes de fornecer e favorecer a inclusão.

Importante ressaltar que a Constituição Federal da época (BRASIL, 1967) também dispôs sobre a melhoria da condição social e econômica do deficiente, especialmente mediante a educação especial e gratuita, sobre a qual leis infraconstitucionais deveriam dispor, sendo que cada sistema de ensino deveria ter serviços de assistência educacional que assegurassem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.

O tratamento especial ocorre como um acréscimo ao tratamento geral, ou seja, o aluno especial deveria frequentar o sistema geral, o qual possuía o objetivo de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, sendo que, se fosse necessário tratamento diferenciado para que o aluno especial atingisse estas metas, este deveria ser disponibilizado, visando assim, à inclusão escolar (MAZZOTTA, 2005).

A partir daí diversos decretos e portarias estabeleceram diretrizes que deveriam ser adotadas e observadas em relação à educação especial. Porém, em algumas destas perde-se a característica da educação e fica claro o caráter clínico ou terapêutico através da prevenção ou correção das “anormalidades”.

Não é fácil delimitar o benefício concreto que as leis sobre educação especial estavam fornecendo, pois, muitas apenas instituíam os direitos, sem saber exatamente no que consistia a educação especial e a quem realmente ela se destinava, bem como, de que forma esta iria ocorrer. Assim sendo, a eficácia do que estava disposto em lei ficava reduzida, visto que, não se sabia ao certo o que e como fazer.

Prevendo a existência de diversos direitos e garantias fundamentais, a Constituição Federal de 1988 foi um grande marco em relação a muitos direitos humanos, inclusive na abordagem das garantias relativas às deficiências. A partir de sua promulgação, diversas leis infraconstitucionais passaram a discorrer sobre a proteção dos direitos e as normas passaram então a estabelecer métodos para assegurar o pleno exercício desses e garantir a efetiva integração social do deficiente, como é o caso da Lei nº 7.853 de 1989.

Conforme Mazzotta, o uso da Língua de Sinais começou a ser aceito como manifestação linguística a partir de 1990, com a Comunicação Total, que preconizava o uso de linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo. Portanto, vê-se claramente que foi necessário um século inteiro para que os surdos tivessem seus direitos plenamente reconhecidos. E, é mister lembrar que o reconhecimento dos direitos não significa que os mesmos lhe sejam garantidos em atitudes reais no convívio social. Entretanto, foi um passo grandioso para as políticas afirmativas que começaram a tomar forma de leis após a luta contínua e constante de pessoas e grupos que ao longo das décadas, em especial, na segunda metade do século XX, abraçaram a causa igualitária e incluíram a defesa dos surdos e outros deficientes no debate coletivo e na arena internacional e dos Direitos Humanos como comprovado na fala de Mazzotta:

Em geral pode-se afirmar que, a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (MAZZOTTA, 2005 p.15)

De caráter mundial, a Declaração de Salamanca, de 1994, também é apontada como um marco importante em direção a uma significativa mudança na abordagem do tema. Sob sua influência, no Brasil, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual regulamentou, de fato, a Educação Especial no Brasil.

Nesta lei há previsão de corpo docente, currículos, métodos, técnicas, recursos, especializados, utilizados de forma direcionada para atender às necessidades. Há educação tratada como primeiro nível de integração social, seguida pelo trabalho, por isso também há previsão da educação especial também para o trabalho, visando a efetiva integração do deficiente na vida em sociedade.

Assim como as demais legislações que foram evoluindo de acordo com as demandas da sociedade, os documentos relativos à educação também foram se modificando e estas mudanças refletiram a preocupação com o deficiente dentro e fora do ambiente escolar nos novos Planos Nacionais de Educação, que descrevem de forma mais minuciosa objetivos gerais e específicos da educação básica e o que deve ser observado pelas escolas, sendo base para formação de seu Projeto Político Pedagógico.

Conforme afirma Quadros, em relação à forma de tratar e abordar os sujeitos surdos,

no decorrer da história, pode-se dividir em duas fases, claramente delineadas e uma terceira, a atual, que configura um processo de transição.

A primeira fase constitui-se pela educação oralista que apresenta resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Basicamente a proposta oralista fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo é considerado uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística, praticamente, sem expressão diante da comunidade ouvinte e enfatiza a língua oral em termos terapêuticos (QUADROS, 1997, p.21)

Nota-se, portanto, que, na primeira fase, o oralismo, por não possibilitar que o surdo desenvolva a linguagem de forma natural, não é totalmente adequado. Conforme Quadros o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos (QUADROS, 1997, p.22)

Nestes moldes a proposta oralista simplesmente desconsidera as questões relacionadas à cultura e à sociedade surda. Sem poder se expressar da maneira natural, os surdos sentem-se apátridas, deslocados e em constante conflito com a realidade que os circunda.

Diante desse contexto, surge, numa segunda fase, uma proposta que permite o uso da Língua de Sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda, ou seja, utiliza-se a Língua de Sinais para ensinar a língua oral em um sistema que passa a ser chamado de *português sinalizado* no qual se enfatiza o método bimodal, sistema artificial que é considerado inadequado por desconsiderar a Língua de Sinais e sua riqueza estrutural. Ainda assim, ao menos esta segunda fase já se constituía em um avanço diante da anterior, pois garantia ao indivíduo surdo ao menos acesso à Língua de Sinais que é de suma importância por esta ser uma língua natural para os surdos. Entretanto, como afirma

Whesphal (apud QUADROS 1997, p.23) afirma que “[...] a simultaneidade é impraticável quando se intenciona preservar as duas estruturas linguísticas”. Destarte, a comunicação natural tanto em Libras como em Português ficava prejudicada e incompleta. Em razão disso, nota-se que o nível de alfabetização das crianças surdas não tinha melhorado significativamente. Por tal motivo diversos teóricos da área defendem a proposta de educação bilíngue. Segundo Ronice Muller de Quadros (1997):

As duas primeiras fases constituem grande parte da história da educação dos surdos no Brasil. Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras; porém, há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e este tem afetado os educadores de surdos. As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino

desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor de sua língua, isto é, a Libras. Além desse despertar, os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre as línguas de sinais, possibilitando assim uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e Língua de Sinais. Assim, a educação de surdos no Brasil está entrando em uma terceira fase, que caracteriza um período de transição. Os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngue (QUADROS, 1997, p.26)

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe tornar acessível às crianças surdas duas línguas no contexto escolar. Respeitando-se a cultura própria da comunidade surda, fazendo com que o surdo se reconheça como parte desta, mas não isolando estes cultural e socialmente, permitindo o acesso à cultura da comunidade ouvinte.

As atuais políticas inclusivas garantem a educação especial, em escolas regulares, fornecendo instrumentos necessários e adequando o ambiente, bem como, o corpo docente, para melhor atender a todos. Em relação aos alunos surdos pode-se afirmar que o maior aliado para a inclusão escolar é a presença do intérprete de Libras. Este não trabalha sozinho, há todo um complexo no ambiente escolar que trabalha junto, como é o caso dos Centros de Atendimento Especializado – Deficiência Auditiva - CAE – DA, onde são ministradas aulas de Libras e aulas de Português. Há todo um trabalho que é realizado com os alunos surdos e o intérprete é quem tem a função de ligar todos os pontos e utilizar o conhecimento que o aluno surdo adquiriu em sua língua natural e em Língua Portuguesa, para que ele entenda os conteúdos que estão sendo ministrados.

A partir da análise deste recorte da história é inegável que ocorreram avanços, porém, percebe-se também o quanto foi difícil a conquista por direitos que já deveriam ser garantidos a todos os cidadãos desde seu nascimento. Entretanto, o mais importante agora é conceder o acesso, a oportunidade, a educação e a cultura para que os deficientes, em especial os surdos, foco do presente trabalho, sejam autores de suas próprias histórias, possuindo a chance de exteriorizar o que pensam e juntar armas necessárias para lutar pelos direitos que possuem.

2.2 A AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA (MATERNA)

Todo o conjunto pedagógico da escola é responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem dos cidadãos brasileiros. Função que se desenrola durante muitos anos, começa

na infância, com a educação infantil, prossegue na Educação Básica e prospera nos últimos anos do Ensino Médio, os quais devem ser cumpridos com etapas específicas do desenvolvimento intelectual e linguístico e conter bases culturais e intelectuais suficientes para que os alunos se tornem cidadãos críticos condizentes com as exigências sociais.

Os professores/educadores têm como uma de suas atribuições ampliar os conhecimentos obtidos em casa e em outros meios sociais, despertar os aprendizes para as relações desses conhecimentos e estimular o pensamento crítico de modo a conduzir elementos e conteúdos visando transformar estes em aprendizado efetivo. Porém, sabe-se que o professor não é o único responsável pelo ambiente de desenvolvimento intelectual que ocorre na sala de aula. Tal tarefa cabe de certa forma aos colegas, pois, como um grupo social, exercem grande papel na troca de conhecimento proveniente das interações humanas. É essa característica interacionista que integra os estudos do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski que enfatiza a natureza social do desenvolvimento psicológico, assumindo que os sujeitos se constituem nas relações sociais.

A interação social estabelecida com os pares no ambiente escolar é tão importante ao aprendizado quanto à relação social estabelecida com professores e equipe pedagógica e, portanto, o sujeito surdo não deve ser considerado apenas em respeito ao conteúdo formal a ser aprendido no ambiente escolar, mas também nas condições de intercâmbio social que lhes são verdadeiramente oferecidas.

Repensando o desenvolvimento humano, principalmente pertinente à aprendizagem e ao desenvolvimento, Vigotski inaugurou a corrente psicológica da Teoria Histórico-Cultural também chamada de sociointeracionista, sociocultural ou sócio-histórica. De acordo com Wertsch e Smolka (apud XIMENES E BARROS, 2009) esta perspectiva vigotskiana, a partir de sua ancoragem no materialismo histórico-dialético, apresenta três pontos principais:

[...] a constituição do psiquismo a partir das interações sociais, o caráter mediado de tal constituição e a utilização do método genético de investigação. Desse modo, em seu bojo, formularam-se proposições inovadoras no tocante à compreensão do desenvolvimento humano e de alguns dos processos psicológicos nele envolvidos, como o pensamento, a linguagem e a consciência, o que, até hoje, suscita possibilidades de diálogo e de composições de sentido que extrapolam limites disciplinares (XIMENES e BARROS, 2009, p.66)

Com base na teoria de Vygotsky é possível concluir que o ser humano se define na relação com o outro, ou seja, por meio da interação, o processo do desenvolvimento emerge

do social para o individual. O grupo se reflete e de certo modo se impõe ao indivíduo.

Desse modo, para esta corrente, o desenvolvimento está ligado a processos de transformações que ocorrem ao longo da vida, percebido por meio das práticas educativas e culturais e das interações sociais nos mais diversos ambientes e situações. O aprendizado, seja ele de qual natureza for, não é exclusividade do ambiente formal. Há a necessidade das relações sociais para que ocorra o desenvolvimento, pois os sujeitos são interativos e, a partir disso, criam novas formas de agir, ampliando as ferramentas de atuação no complexo contexto cultural da vida.

Assim como o desenvolvimento do pensamento, o processo de aquisição de Língua de Sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas (orais) e, basicamente, são três as abordagens sobre aquisição de linguagem: Comportamental (Skinner), linguística (Chomsky) e interacionista. Esta última, a qual se recorre no presente trabalho, é subdividida em um enfoque cognitivista, baseado nas pesquisas de Piaget, e uma faceta sociointeracionista, baseada no materialismo-histórico-dialético do qual provêm as formulações de Vygotsky.

Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem, em suas diferentes manifestações verbal e não verbal, é o instrumento de relação com os demais e, por isso, é importantíssima na constituição do sujeito. Além disso, é por meio da linguagem que o indivíduo se relaciona com os demais e dessa interação que se modela o pensar. (VYGOTSKY, 1998).

A capacidade crítica do aluno e sua opinião serão demonstradas por meio da língua, uma vez que o pensamento não se reflete na palavra, mas nela se realiza a medida em que é a linguagem que permite a transmissão de seu pensamento para outra pessoa e mais especificamente a língua quando tratamos de linguagem verbal, isto é, a que é constituída por palavras, o que, obviamente se refere a toda e qualquer língua natural (VYGOTSKY, 1998, p.22).

O desenvolvimento cultural do ser humano está relacionado com instrumentos que proporcionam o contato com os demais e é justamente pela função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo. As diversas linguagens são elos de contato. E, de certa forma, a língua será um dos grandes se não o maior desses elos. É pela comunicação estabelecida na interação social que ocorrem “negociações”, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados.

Há um grande equívoco quando a Língua de Sinais é considerada como uma língua artificial, disléxica e sem fundamentos. Ela é natural e possui linguística própria muito diferente da língua oral. A Língua Brasileira de Sinais – Libras é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo, não é uma língua inferior às demais. É uma língua que se processa de modo semelhante a qualquer língua oral natural mas que é materializada no plano espaço-gestual e captada pelo olhar (QUADROS, 1997).

Aliás, nunca é demais lembrar que a questão visual também está presente nas línguas orais quando essas possuem formas escritas, o que é um desenvolvimento cultural e não uma capacidade inata. E, dessa forma, por mais que seja possível falar de diferenças entre língua falada e língua escrita nenhum teórico jamais consideraria a parte escrita de línguas que se valem seja de fonemas ou de ideogramas, como artificial ou até mesmo inferior em relação à manifestação oral. Ao contrário, a alfabetização necessita primariamente do sentido visual, mas não unicamente dele.

Assim, vê-se que há diferentes processos de materialização das palavras para que seja possível a transmissão e interação entre os indivíduos e, cada uma delas, terá suas limitações. Além do mais, voltando ao caso de Libras, segundo Vygotsky, o gesto é o sinal visual inicial no qual está contida a escrita. É como se os gestos fossem a escrita no ar e os signos fossem os gestos que foram fixados.

Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. É através da aquisição da Língua de Sinais que os surdos tornam-se sujeitos falantes. E, nunca é demais lembrar que a fala é a maneira particular de cada indivíduo fazer uso da língua. Assim, como cada indivíduo da comunidade linguística dos falantes de Língua Portuguesa terá sua fala, cada indivíduo falante de Libras ou quaisquer outras línguas de sinais também terá.

Como uma língua percebida pelos olhos, a Língua Brasileira de Sinais apresenta algumas peculiaridades que são normalmente pouco conhecidas. Dúvidas sobre a incidência dos níveis de análises, tais como, a fonologia, a semântica, a morfologia e a sintaxe são muitos comuns, uma vez que as Línguas de Sinais são expressas sem som e no espaço. Porém, tais línguas são muito complexas e apresentam todos os níveis de análises da linguística tradicional. A diferença básica está no canal em que tais línguas expressam-se para se estruturar a língua, isto é, um canal essencialmente visual.

Entretanto, em razão da sociedade ser em grande parte letrada e quase totalmente oralizada, quem utiliza a Língua de Sinais representa, obviamente, uma minoria linguística.

Silva (1997, apud DALCIN, 2009, p. 5) diz que no caso das pessoas surdas:

[...] a língua é uma importante característica definitiva. Diferente da cegueira ou da incapacitação ligadas ao movimento, por exemplo, a surdez é invisível. Ela só se torna visível quando a pessoa surda se envolve em alguma ação comunicativa. O grupo de pessoas surdas define-se como “uma população cuja capacidade distintiva consiste no uso necessário de um sistema linguístico que não exige comunicação auditiva/oral. (DALCIN, 2009, p. 40).

Os surdos têm na Língua de Sinais sua maior expressão. Caracterizam-se como integrantes de um meio comum, de uma mesma cultura, compartilhando crenças, costumes anseios, medos, conquistas, expressando opiniões e desejos íntimos. É através da Língua de Sinais que se comunicam sem limites e formam os valores característicos de sua condição de surdos, dando corpo a sua cultura e a sua história. Sintetizando, conforme Dalcin (2009) a Língua de Sinais não é apenas um meio de comunicação, é um conjunto de conhecimentos culturais, um símbolo de identidade social, da história e dos valores e costumes dos surdos.

Ainda, conforme o autor:

[...] a Língua de Sinais proporciona-lhes novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências anteriores. Com isso, podem apropriar-se da esfera simbólica do passado e do futuro, saindo do presente, além de estabelecer diversas relações conceituais/hipotéticas que culminam na construção de conceitos novos para si mesmos e na reestruturação dos antigos (DALCIN, 2009, p. 40).

Conforme Skliar “A Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. Com a Língua de Sinais o surdo toma a palavra. (SKLIAR, 1998, p. 142).

Quadros (1997, p.47) define as Línguas de Sinais como “(...) sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística”.

Behares (1997 apud DALCIN, 2009, p. 16) coloca que o uso da Língua de Sinais possibilita para as pessoas surdas um símbolo de pertencimento a um grupo social próprio. Por detrás deste ‘símbolo’ encontra-se um conjunto complexo de sentimentos, crenças e culturas que permitem a união grupal e a elaboração de objetivos comuns de vida.

Para Rosa (2005), a construção da comunidade surda foi de suma importância à migração de sujeitos surdos que se sentiam deslocados na comunidade ouvinte.

A história do surgimento das comunidades surdas é provavelmente decorrência do trabalho dos surdos “vendedores de cartelas” (santinhos com o alfabeto manual). Eram viajantes que percorriam diversas cidades brasileiras e, ao retornarem a sua cidade de origem, levavam na bagagem novos sinais, enriquecendo seu próprio vocabulário e dos outros surdos com os quais mantinham contato nas associações de surdos, nas festas e nos movimentos de lutas. (ROSA, 2005).

Estes surdos não conseguiram oralizar-se, muito menos alfabetizar-se, então viviam de forma isolada ou migravam para o encontro de outros surdos, juntando-se e formando comunidades surdas que trocavam conhecimentos através dos gestos.

Sem dúvidas, a Língua de Sinais é fundamental para a identidade comum dos surdos. É considerada como parte íntima, indissociável de seu ser, é o código que faz com que eles pertençam ao grupo e que esse também lhes pertença totalmente. Assim sendo, é um mecanismo fundamental tanto em nível individual, para o bem-estar, crescimento, educação, entendimento do mundo e para o grupo coletivo, social e cultural no qual o surdo está inserido.

Scliar-Cabral (apud QUADROS, 1997, p. 85) observa que a não exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural de aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo.

Destarte, a interação social interfere na formulação de pensamentos e na aquisição da linguagem, estando estes intimamente interligados.

Vygotsky considerava que a aquisição da linguagem constitui o momento mais significativo no desenvolvimento cognitivo. Ela, a linguagem, representa um salto de qualidade nas funções superiores quando começa a servir de instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção muda de forma radical, novas memórias são formadas e novos processos de pensamento são criados.

Em razão de ser análoga à aquisição da linguagem dos ouvintes, a criança surda tem épocas adequadas para aprender a língua, desenvolver e criar suas concepções de mundo. A importância da interação entre pares surdos, assim como entre pares ouvintes, é imensamente importante para que a criança surda desenvolva seu pensamento e linguagem.

Então, no caso da comunidade surda, a L1 (primeira língua, neste caso, a Libras) é essencial, as crianças surdas precisam ter acesso a uma Língua de Sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento. Nesses moldes, para aquisição da Língua de Sinais adota-se o enfoque sócio-interacionista de Vygotsky.

Conforme Quadros:

As Língua de Sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma Língua de Sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sociocultural que utiliza uma língua falada. (QUADROS, 1997, p.47)

Em relação à aquisição da L1, a criança surda deverá, primeiramente, desenvolver a Libras, e a Língua Portuguesa será a L2 (segunda língua). As razões dessa afirmação estão relacionadas com o processo de aquisição dessas línguas, sendo que, para o surdo, a língua primeira, muitas vezes também chamada de materna, é a Libras e, no caso do Brasil, a língua que será social, que precisa ser dominada pelo sujeito surdo para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte, por ser esta a maioria linguística será a Língua Portuguesa. Deste modo, deverá ter contato e aprender esta língua após ter desenvolvido o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Sobre a aquisição da segunda língua Quadros sintetiza que há, basicamente, três formas: aquisição simultânea da L1 e da L2; aquisição espontânea de L2 e não simultânea e a aprendizagem de L2 de forma sistemática. (QUADROS, 1997, p. 83)

Por meio da inclusão em escolas regulares os sujeitos surdos aprendem a L2 de forma sistemática, a aquisição desta ocorre em um ambiente artificial e de forma organizada, observando metodologias de ensino apropriadas.

Quadros afirma que:

A Libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser a primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino de Língua Portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997, p. 84)

Assim como aprendizagem de L1, há grande importância da interação no ambiente linguístico em que ocorre o processo de aquisição de L2. O ambiente interfere no conhecimento explícito, que é relacionado com a consciência da língua. Segundo Ellis, (apud QUADROS, 1997, p.88), o conhecimento explícito pode facilitar o processo de aquisição. Esse tipo de conhecimento é adquirido através da instrução dirigida, a qual chama de prática

controlada, isto é, o contexto de ensino formal. Assim, a instrução formal pode auxiliar no processo de aquisição facilitando o desenvolvimento natural da língua, mas só poderá ser útil quando as oportunidades de comunicação da L2 forem oferecidas aos alunos.

Porém, além do conhecimento explícito, deve haver um equilíbrio em favor do conhecimento implícito, o qual é internalizado no processo de comunicação.

É possível afirmar que o educador exerce o papel fundamental de mediar o desenvolvimento, visto que, ao interagir com os alunos contribui para internalização do conhecimento, principalmente através da comunicação. É neste rol de mediador que o intérprete de Libras exerce a sua função, sendo a principal ferramenta que o aluno surdo tem para interagir com o professor e desenvolver-se social e intelectualmente.

Para obter sucesso no ensino da segunda língua, deve-se trabalhar de diversas formas, se o aluno ouvinte apresenta dificuldades, o surdo pode necessitar de um auxílio ainda maior e os aspectos que dificultam o processo de aquisição de segunda língua são de ordem variada, envolvendo um complexo número de fatores pessoais, sociais, culturais e políticos. Ou seja, a dificuldade em si, não está apenas no método que está sendo utilizado ou na “incapacidade” que o aluno surdo tem de aprender uma língua que é oralizada. Muito pelo contrário, os alunos surdos possuem capacidade e inteligência para aquisição da L2, demonstrando apenas dificuldades que os demais alunos ouvintes também apresentam quando estão aprendendo uma língua diferente do português, porém, com o auxílio necessário todos poderão obter sucesso.

Os fatores afetivos são os que mais influenciam no aprendizado da criança, pois elas tendem a ser muito inibidas e sensíveis ao que os outros pensam e imaginam a seu respeito, em razão disso, a escola tem que fazer com que ela se sinta à vontade para expressar seus sentimentos e opiniões, sendo que, o vínculo que ela terá com os demais, será sempre fortalecido através do intérprete.

O processo do filtro afetivo é extremamente importante, afunilando este tema há a teoria do Filtro Afetivo de Krashen (1985), segundo a qual variáveis afetivas interferem no processo de aquisição de uma segunda língua e dependendo da intensidade do filtro afetivo o aluno fica mais ou menos receptivo à aprendizagem.

De acordo com Krashen (1985), o conceito de filtro afetivo foi proposto por Dulay & Burt. Para o autor, os fatores afetivos têm uma importância considerável, pois estão diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de uma L2 e aos resultados

obtidos nesse processo.

Segundo Krashen (1985), o filtro afetivo está vinculado a fatores como: autoconfiança, motivação e ansiedade e para que a aquisição seja facilitada deve haver condições psicológicas favoráveis. Os estudantes com alta motivação, alta autoconfiança e baixa ansiedade possuem um baixo filtro afetivo que influencia positivamente no desenvolvimento e na aprendizagem. E se o aluno estiver ansioso, não desenvolver a autoconfiança e não estiver em um ambiente que desperte a motivação, o filtro afetivo será alto e o rendimento deste poderá ser prejudicado.

Ao investigar a influência da forma do ensino e do estilo de aprendizagem no processo de aquisição de L2, Ellis (apud QUADROS, 1997, p. 93) sugere que:

Se o ensino é elaborado considerando-se a dimensão cognitiva do estilo de aprendizagem do aluno, há benefícios no processo. Entretanto, se não houver essa preocupação e as atividades não coincidirem com o estilo de aprendizagem do aluno, a dimensão afetiva determina o processo. Caso o aluno seja ativo, ele se adapta para desenvolver sua proficiência, embora isso aparente uma certa dificuldade. Todavia, caso o aluno seja passivo, o processo torna-se mais complicado, pois os alunos passam a ficar ansiosos e desconfortáveis em sala de aula, o que acarreta em uma inibição da aprendizagem (QUADROS, 1997, p.93).

A maneira de aprender e adquirir conhecimento difere de pessoa para pessoa, ou seja, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem são comuns não apenas em relação ao aluno surdo, mas para aquisição de L2 devem-se combinar os aspectos universais da própria capacidade humana para desenvolvimento e aquisição de linguagem com os aspectos variáveis, fatores sociais, culturais, afetivos, cognitivos, contexto da aquisição, dentre outros. O sujeito surdo, porém, pelo fato de apresentar características peculiares, pode necessitar de auxílios diversificados, em razão disso, todo um aparato que deve ser fornecido: aulas especiais devem ser amparadas por metodologias adequadas, deve-se optar por atividades mais visuais, os colegas e professores devem auxiliar e a presença de intérprete educacional deve ser proporcionada.

Não se deve esquecer que um importante fator para aquisição de L2 é o trabalho com a leitura e a escrita. A compreensão da leitura favorece o aprendizado de uma língua e internaliza significados de forma rápida e eficiente, auxiliando na escrita e na exposição de ideias. A escrita auxilia no domínio das estruturas, formação das palavras, na organização das ideias e no aprimoramento do conhecimento prévio. Além disso, a escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem.

Andersson (apud QUADROS, 1997, p. 98) enfatiza que “os surdos não podem ouvir e não adquirem a língua falada ouvindo e falando de forma automática, os surdos a adquirem de forma silenciosa, graficamente, através de instrução sistemática” (QUADROS, 1997, p. 98).

Assim como ensinar o português para alunos ouvintes ou uma segunda língua, como no caso o inglês, deve-se despertar no aluno o interesse pelo que está sendo estudado, a importância. Seguindo esta regra, para ensinar os alunos surdos, os professores devem saber por que, quando e onde as pessoas surdas usam a L2, para que possa proporcionar a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. Nestes moldes, segundo Andersson (apud QUADROS, 1997, p. 99) “é fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para a vida.” (QUADROS, 1997, p. 99).

Deve-se explorar a escrita, pois, além de tudo, os surdos são muito visuais e esta é uma característica em comum entre a língua espaço-visual e a escrita, pois ambas podem ser visualizadas. Mas não se deve esquecer que há muita diferença na sintaxe de ambas.

Assim sendo, além de cumprir com a legislação deve-se proporcionar uma inclusão escolar que seja capaz de criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico da criança surda. Assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro, garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo e oportunizar o acesso à informação curricular e cultural.

Conforme Quadros (1997, p. 109) “a criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos e com crianças ouvintes, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal”.

Em relação aos profissionais que devem estar na escola para garantir um melhor aprendizado, Bergamn (apud QUADROS, 1997, p. 110) explica que a Libras deve ser ministrada por um profissional que seja competente em Libras e tenha habilidades de interagir com os alunos observando o nível linguístico dos mesmos. Tal profissional deve conhecer profundamente a cultura surda a que pertence e também a cultura surda mundial. Tal disciplina deve envolver questões relacionadas à Libras, à comunidade surda e ao intérprete de sinais (QUADROS, 1997, p.110)

Como já explanado, os alunos precisam dominar a sua própria língua, precisam ter uma identificação sadia com a comunidade surda em termos culturais e sociais para, então,

terem acesso às informações curriculares (em Libras).

Em relação à Língua Portuguesa esta é a L1 de crianças ouvintes brasileiras e, necessariamente, deverá ser ensinada de forma diferente para alunos surdos que a adquirirão como L2.

Conforme Quadros o processo de aquisição de uma L2 em crianças surdas depende, de, no mínimo dois pré-requisitos: (a) a garantia de um processo natural de aquisição de uma L1 e (b) a aquisição da língua escrita, isto é, da alfabetização (QUADROS, 1997, p.100).

O ambiente escolar é, sistemático e artificial, mas a interação social colabora para o desenvolvimento de forma natural da Língua Portuguesa.

Porém, antes de o professor ou do intérprete, há algo que possibilita a interação entre eles e os alunos, também amplamente estudado por Vigotski, qual seja, a linguagem. A linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical, matemática, dentre outras. Dialogar com estas é fundamental para aquisição de conhecimento e desenvolvimento do raciocínio. Assim a linguagem, através da interação, torna-se o principal mediador na formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, Ströbel (1995 apud DALCIN,2009, p. 16) afirma que enquanto houver um surdo no mundo a Língua de Sinais e a cultura surda não desaparecerão.

Se a sociedade é letrada e há presença da escrita de forma extremamente marcante, o contato com esta sempre foi primordial. A inclusão visa a modificar isso, mostrar que outras formas de linguagem e representação de mundo existem e incluí-las significa modificar a maneira que a sociedade é pensada. Visa a repensar a humanidade e despertar o sentimento da diferença que soma, que multiplica, que auxilia o desenvolvimento e a aprendizagem de uma maneira muito mais ampla do que se está acostumado a percebê-la.

Durante muitos anos a audição foi tida como interligada à capacidade da fala, em seu modo oral, porém, nestes moldes quem não pudesse ou optasse por desenvolver a oralidade também não poderia desenvolver a linguagem. Assim, se a aquisição da língua estivesse afetada, o desenvolvimento do pensamento também estaria, pois pensamento e linguagem são esferas adjuntas. Assim sendo, o sujeito surdo desenvolveria um universo restrito, sem produção de conceitos ou percepções e não possuiria argúcia e vivência da plenitude das operações mentais e estaria afastado do convívio social e cultural. Porém, há a fala por meio da Libras e esta não pode ser desconsiderada.

Mesmo que seja difícil compreender como pensam as pessoas que são diferentes da

maioria dos usuários de línguas orais, isso é absolutamente necessário, principalmente para o profissional que decide trabalhar com pessoas que não pertencem à sua comunidade linguística e sociocultural.

Conforme Quadros

“a compreensão do professor do que implica ser surdo é fator decisivo para a eficiente interação entre professor e aluno. Esses aspectos devem estar claros para todos os integrantes da comunidade escolar, os seja, administradores, pais, alunos, técnicos, professores, funcionários com outras funções e demais membros” (QUADROS, 1997, p.119)

Quadros conclui sintetizando que:

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato ente os mundos envolvidos, requer conhecer a “Língua de Sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

O ambiente escolar que se mostra mais adequado para quebra de qualquer ação discriminatória e que favorece todo tipo de interação promotora do desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral, é o que vai alcançar maior sucesso e proporcionar maior tranquilidade na aquisição de segunda língua, assim como para atingir os objetivos da inclusão escolar é aquele no qual o direito à expressão da L1 do sujeito surdo é plenamente respeitado por meio do intérprete de Libras e pela inserção verdadeira e imediata, direta com os demais alunos.

3 A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA LEGISLATIVA

3.1 SURDEZ E A LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, há ampla quantidade de leis, decretos, regulamentos, dentre outras espécies legislativas que normatizam os mais variados assuntos. O tema da deficiência está incluso em diversas normas vigentes que se relacionam em alguns aspectos ao tema específico da surdez. Por exemplo, as normas de Educação Inclusiva que foram brevemente citadas no capítulo anterior e, além dessas, destacam-se normas integrantes da Constituição Federal, Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Código Eleitoral, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Leis da Previdência e Seguridade Social e diversas outras que dispõem em seus artigos tratamento diferenciado às pessoas que apresentam, em caráter permanente ou temporário, perda ou anormalidade de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere alguma incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Além das leis gerais que abordam em seu conteúdo algo relacionado com os direitos dos deficientes, pode-se considerar que as conquistas legais, especificamente relacionadas ao tema, iniciam-se através de leis que dispõem sobre o “Símbolo Internacional de Acesso” (Lei no 7.405, de 12 de novembro de 1985), leis que dispõem sobre a integração social e disciplinam a atuação do Ministério Público, como defensor dos direitos de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas (Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989). E disposições sobre Acessibilidade, do ano de 2000, Lei 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida tal medida refere-se à supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, em mobiliários, meios de transporte e comunicação.

Tais modificações arquitetônicas estão sendo adequadas de maneira mais efetiva que a inclusão social, pois modificar uma estrutura física/concreta é, aparentemente, mais fácil, do que todo um sistema de ações e pensamentos disseminados durante séculos, além disso, dificilmente há discordância à respeito da necessidade de adequar os locais para propiciar a liberdade, principalmente de ir e vir, das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

As principais mudanças que ainda necessitam apoio e efetivação referem-se à inclusão de fato, pois, permitir que a pessoa entre em um prédio para estudar, trabalhar ou ter momentos de lazer é uma coisa, porém, incluí-la nas atividades de maneira plena e satisfatória é outra. Por isso diversos segmentos sociais ainda lutam por reconhecimento e efetivação das normas.

Em relação à comunidade surda, as conquistas iniciaram com a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de expressão e comunicação.

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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias 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 (BRASIL, 2002)

Esta lei é regulamentada pelo Decreto Federal nº 5626/05, o qual define pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”.

Esse decreto também estabelece diretrizes e regras para formação e atuação do professor de Libras e do instrutor de Libras.

Nesses artigos, de forma clara, reconhece-se a Língua de Sinais como meio de expressão e comunicação objetiva das comunidades surdas. Esta é a língua natural e oficial dos surdos e, como estes convivem em uma sociedade ouvintista esta deve se informar, trocar conhecimentos, apoiar e ter contato através da Libras, esta Língua deve ser difundida e do conhecimento da grande maioria das pessoas, inclusive ouvintes, principalmente nos locais em que haja grande concentração de surdos, como é o caso de algumas escolas regulares e ambientes de trabalho.

Alguns elementos de perspectiva de difusão da Libras encontram-se no Decreto Federal nº 5.626/05, o qual regulamenta a Lei nº 10.436/02 e a Lei de Acessibilidade. Nos termos do Decreto, pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo

uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Nesse ponto se encontra a relação entre língua e cultura, ou seja, é por meio da Libras que o surdo interage com seus pares, forma uma identidade e uma cultura altamente representativa e que auxilia em seu crescimento, sendo o principal motivador das reivindicações atuais, estejam elas relacionadas ao apoio à inclusão ou não, o importante é perceber que o surdo tem opinião e é através da linguagem espaço-visual que defende seus anseios.

O Decreto nº 5.626/05 institui que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e optativa em demais cursos de educação superior, as instituições devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, além de transformá-la em objeto de ensino, pesquisa e extensão. Institui também o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

A obrigação de formar professores que conheçam a Libras é um importante avanço, entretanto, cabe ressaltar que a qualidade deste ensino, como a matéria será direcionada e quais aspectos da Libras serão ensinados, também torna-se relevante para que um bom trabalho seja realizado pelos futuros professores de classes regulares, pois, não raro encontrarão alunos com surdez nas classes em que irão lecionar.

O Decreto ainda estabelece diretrizes e regras para formação e atuação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Também institui que a partir de um ano de sua publicação, ou seja, a partir do ano de 2006, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério e as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005).

Desde 2006 é uma obrigação, embora as medidas não sejam efetivadas como a norma prevê pois a quantidade de tradutores-intérpretes e de professores com formação em Libras ainda não é suficiente para sanar a demanda de instituições que deles necessitam (BRASIL, 2005).

Conforme art. 11, o Ministério da Educação se compromete a promover, programas específicos para a criação de cursos de graduação para formação de professores surdos e

ouvintes que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua, de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, dentre outros (BRASIL, 2005).

O art. 14 prevê cursos para formação de professores que ensinem Libras e tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. Desde a educação infantil o surdo tem direito de aprender Libras e Língua Portuguesa, esta como segunda língua, configurando o bilinguismo. Entretanto, para que seja possível garantir tais direitos, também há previsão de que as escolas tenham professores, tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2005).

No capítulo VI do Decreto há a previsão da escola bilíngue, de acordo com a definição deste “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Um ponto importante deste capítulo é a referência à linguística do aluno surdo, aqui prevê que o professor deve ter acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. Assim poderá se entender melhor a cultura surda, pois, através do conhecimento linguístico pode-se compreender melhor a fala gestual-visual, suas especificações e a grande utilidade desta para interação do sujeito surdo (BRASIL 2005).

Entretanto, esta educação bilíngue não é a realmente desejada pelos surdos, pois ainda desenvolve-se a ideia de que saber ou utilizar a língua “oficial”, ou seja, a Língua Portuguesa, é indispensável para o surdo “ser como os demais”. Skliar (2013, p. 10) afirma que a educação bilíngue para surdos que tem se desenvolvido nos nossos países expressa, em muitas ocasiões uma óbvia incoerência.

O autor complementa:

Desde a celebração da conferência da UNESCO, em 1951, é axiomático que, ao se mencionar o caráter bilíngue de um projeto educativo, seja reconhecido o direito que tem as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas na sua língua. Por isso a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sociolinguisticamente justificada. (SKLIAR, 2013 p. 10)

Assim sendo, a prática do bilinguismo e a efetivação da educação do surdo vai muito além de Decretos e previsões legais e técnicas. São diferentes mundos que estão envolvidos, diferentes culturas, além de diferentes pessoas, deste modo, diversos outros fatores influenciam para que o surdo, de fato, receba uma educação de qualidade e se integre à

sociedade.

Ainda assim, as previsões legais são uma das bases mais concretas que demonstram o avanço dos direitos conquistados até o momento de sua produção e as medidas previstas nestes artigos devem ser implementadas como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Além da esfera educacional o Decreto 5.626 garante, prioritariamente, aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas. Além disso, conforme Artigo 26:

Art. 26: A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2005).

Assim sendo, pelo menos cinco por cento de servidores, funcionários e empregados devem ser capacitados para o uso e interpretação da Libras.

Especificamente sobre a educação especial na educação básica, há diretrizes previstas na Resolução CNE/CEB⁹ nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Art. 1º [...] Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando -lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Fica claro com a leitura desta resolução que cabe a escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. E para isso devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Logo, é possível perceber a grande dificuldade encontrada pelas escolas, pois, está aos poucos se adaptando às determinações que existem há menos de 10 anos, quando a proposta da inclusão tornou-se uma realidade e um número crescente de alunos surdos passaram a

⁹ Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

frequentar o ensino regular. Em razão disso, para que seja uma realidade, além da inclusão física, deve haver outras ações por parte da escola para assegurar autêntica inclusão no processo de escolarização.

Conforme o artigo 3º da referida Resolução, por educação especial entende ser um processo educacional com proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais direcionados, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, a fim de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A organização escolar deverá considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos para assegurar a dignidade humana, o desenvolvimento da identidade e cidadania através do cumprimento de seus deveres e usufruto de seus direitos. Propiciando sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

Assim, a escola, como uma extensão do Estado, deve cumprir as prerrogativas previstas na Constituição Federal (1988), da qual decorrem todos os demais dispositivos infraconstitucionais.

Conforme o preâmbulo do documento magno esse é “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, segurança, bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social”. Assim, esses deveres devem ser respeitados e os direitos amplamente garantidos e cada cidadão brasileiro torna-se responsável pelo cumprimento à tais preceitos (BRASIL, 1988).

No primeiro artigo da Carta Magna, encontram-se elencados os princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, dentre outros.

Constituindo como objetivos fundamentais, conforme artigo 3º a construção de uma sociedade livre, justa e solidária: reduzindo as desigualdades sociais e promovendo o bem de todos, sem preconceitos e outras formas de discriminação.

Todos os brasileiros quer sejam de solo, sangue ou mesmo os naturalizados, têm de

olhar para o seu semelhante como detentor de todos os direitos e garantias constitucionalmente elencados, somente assim será possível ultrapassar as barreiras que impedem a solidificação de uma sociedade realmente igualitária, justa e fraterna.

Os surdos que se encontram em território nacional, assim como qualquer pessoa que possua deficiência, antes de serem caracterizados por suas peculiaridades são brasileiros e possuem os mesmos direitos que todo e qualquer cidadão, devendo ser respeitados e tratados com igualdade. Porém, atenção especial deveria ser prestada às necessidades dos que possuem deficiências múltiplas ou severas, pois possuem os mesmos direitos que outros na comunidade à obtenção de máxima independência e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

É importante ressaltar que o direito fundamental à igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: Nas palavras de um dos maiores juristas brasileiros de todos os tempos, o advogado e doutrinador de Direito, Nelson Nery Junior (1999, p. 42) “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

Destarte, a princípio todos são iguais, mas possuem certas peculiaridades que não podem ser ignoradas, assim a legislação elenca alguns fatores (idade, classe social, cor, deficiência etc.) que possibilitam a caracterização como hipossuficientes e vulneráveis, necessitando de maior apoio e atenção pela sociedade, sendo permitido o tratamento diferenciado.

Em face da diferença existente entre as culturas é importante estimular a convivência e a integração entre os alunos surdos e colegas ouvintes. Nas escolas devem ser organizadas classes comuns, contar com corpo docente capacitado, especializado e preparar os discentes para receber alunos de uma cultura diferente, porém, não menos interessante, ou inferior à ouvintista. Deve haver um benefício das diferenças e uma ampliação positiva nas experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade, nestes moldes é importante utilizar metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e adequados.

A educação é um direito social e, conforme art. 205 da Carta Magna é um direito de todos, dever do Estado e da família que deverá ser promovido com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O deficiente, assim como todo cidadão brasileiro, tem direito garantido à educação,

para o desenvolvimento intelectual; ao trabalho visando à promoção social e ao lazer, tendo por objetivo o bem-estar. Porém, o início do atendimento à Educação Especial surgiu de forma assistencialista e segregada, constituindo um mundo à parte. Em razão disso, mesmo após a declaração do direito ao ensino regular, os alunos ainda eram vistos como seres com menores capacidades, sendo que, eles possuem apenas formas diferentes de interpretar, porém, isso não é motivo suficiente para tratá-los com indiferença ou desrespeito.

Ao analisar a história da educação no Brasil é possível constatar que a escola, assim como a sociedade em que esta se insere, foi prioritariamente um local de segregação e atualmente o que a legislação busca é eliminar estas barreiras e estimular o convívio e o desenvolvimento de todos em um mesmo ambiente.

Conforme a Doutora em Educação (Unicamp) e Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED, grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp, Maria Teresa Eglér Mantoan (2004, p. 1) “Os movimentos de apoio à inclusão foram desencadeados pós inúmeros problemas gerados no interior de nossas escolas o que, no geral, estão relacionados ao ensino conservador nelas ministrado e ao seu caráter seletivo e discriminador”.

Através de determinados parâmetros ainda é possível afirmar que a escola é um ambiente elitista, meritocrático e homogeneizador de competências, que procura diferenciar e não fornece meios necessários para que todos possam prosperar, ainda há diferença entre o negro, o pobre, e também em relação ao aluno com deficiência.

Segundo Mantoan (2004):

Problemas conceituais, desrespeito e preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica nas escolas, bem como, na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação de novas gerações. (MANTOAN, 2004, p. 2).

Deve-se ter em mente que a inclusão não é apenas escolar, mas deve ocorrer em todos os âmbitos coletivos e necessários para convivência em sociedade, relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social e lazer.

O Brasil fortificou sua opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao ratificar a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha,

1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

A Declaração de Salamanca é um compromisso em prol da Educação para Todos que reconhece necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. É considerado mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social e a mais importante resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

De acordo com este importante documento, além do direito fundamental à educação deve haver a oportunidade de aprendizagem em um nível aceitável, respeitando características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada um, a diversidade dessas características nunca deve ser ignorada. A pedagogia do documento foca no indivíduo, assim sendo, as escolas regulares devem ir ao encontro das necessidades de cada aluno que se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme a Declaração:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Destarte, o processo educacional deve respeitar as características próprias de cada indivíduo, seja este surdo ou não. Sabe-se que cada aluno possui formas diversas de aprender, assim sendo, face à necessidade de inclusão escolar, este aspecto deve ser relevante, pois os alunos que possuem alguma deficiência também têm direito à educação de qualidade para sua formação como indivíduo crítico e cidadão consciente.

Além disso, a Declaração também apela para que a educação inclusiva seja adotada como lei e para que os governos concedam maior prioridade ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais e possam “garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto em nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994).

Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (UNESCO, 1994)

Ainda que possua o direito garantido à educação e este seja dever dos pais propiciarem, caso contrário irão incorrer em abandono intelectual, pois o contato com o outro é importante e as crianças, em princípio, devem aprender juntas, os surdos, muitas vezes após receberem auxílio e educação básica para poderem discernir sobre direitos e deveres, podem e devem ter “voz” ativa e serem detentores de seu próprio destino optando por caminhos que possam ser diversos da maioria, que sejam fruto e manifestação da consciência e dos desejos que o indivíduo possui, mesmo que às vezes contrários à expectativa de pais ou familiares que, não raro, quando esses não são surdos, tentam manter o familiar surdo em contato exclusivo com a comunidade ouvinte, o que, por fim, se mostra prejudicial ao indivíduo surdo conforme exposto no capítulo anterior no que concerne ao pleno desenvolvimento linguístico e demais aspectos cognitivos e de interação social. Obviamente, o objetivo da maioria dos pais não é prejudicar o próprio filho, mas sim, protegê-lo ou ajudá-lo e neste momento se demonstra que há a necessidade de se esclarecer a sociedade de modo geral para o benefício do aprendizado da Língua de Sinais e da interação do indivíduo surdo com seus pares.

Conforme o documento, a UNESCO, enquanto agência educacional das Nações Unidas deve mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais e estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a Declaração, bem como mobilizar fundos por meio da criação de programas extensivos de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial (UNESCO, 1994).

O princípio norteador da Declaração de Salamanca e que também deve nortear os governos em relação à aplicação e efetivação da educação, diz que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas

deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 2006).

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de alguma ajuda especializada em algum momento de sua escolarização. O papel da Escola é justamente integrar todas as crianças, respeitando suas peculiaridades e buscando uma metodologia que atenda a todos ou pelo menos seja eficaz para a grande maioria dos alunos, inclusive aqueles que possuem desvantagens severas.

A Educação Especial incorpora princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Assumindo que há diferenças humanas, que essas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem devem ser acomodados, assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Necessidade de provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens.

Para a Declaração de Salamanca, conforme Godoy (2011, p. 29):

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (GODOY 2011, p. 29)

A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento e experiência para o mercado de trabalho.

Em 1995, continuando nessa perspectiva de uma sociedade para todos, na Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social e no Programa de Ação da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a ONU¹⁰ afirmou que “Sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência de direitos” (SASSAKI, 1999, p. 166)

Elas fazem parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças.

Em 1996, nas Normas sobre equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a ONU institui que todos os portadores de necessidades especiais “devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais” (NAÇÕES UNIDAS, § 26, 1993).

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz como princípios da educação a liberdade e os ideais de solidariedade humana, buscando atingir o pleno desenvolvimento do educando, através do exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Conforme o inciso III, do art. 4º desta lei o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Educação básica, conforme art. 21, inciso I define-se pela educação infantil, ensino fundamental e médio. E conforme a lei: “Art. 22º. A educação básica tem por finalidades

¹⁰ Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social. Tradução por: Sperber S.C. Ltda. E Nikolaus Karwinsky. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, 1995.

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática deve estar inerente aos conteúdos curriculares abordados na educação básica. Conforme art. 58:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Como se pode perceber através da leitura das leis inclusivas, o indivíduo surdo, assim como todo sujeito com deficiência, deve estar inserido no convívio social, especialmente na escola, pois suas singularidades e necessidades especiais não podem impedir a troca de experiências, a conscientização e a construção do respeito que este contato pode proporcionar.

A educação inclusiva propõe o convívio com as diferenças linguísticas e culturais e fornece a oportunidade de oferecer às crianças a chance de aprender no ambiente escolar mais do que aquilo que está previsto no currículo, como lições de humanização, tornando-se um benefício para todos.

Conforme Felipe (2001 apud ROSA, 2005):

Os surdos convivem com duas comunidades e culturas: a dos surdos e dos ouvintes, e precisam utilizar duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa. Portanto, numa perspectiva antropológico-lingüística, uma Comunidade Surda não é um lugar onde pessoas deficientes, que têm problema de comunicação, se encontram, mas um ponto de articulação política e social porque, cada vez mais, os Surdos se organizam nesses espaços enquanto minoria lingüística que luta por seus direitos lingüísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença. (FELIPE apud ROSA, 2005).

Na perspectiva escolar deve-se saber que, a pessoa inclusa deve ter, antes de qualquer outra coisa, a oportunidade de aprender e se desenvolver com igualdade, mesmo que em determinados momentos, para realização de certas atividades, necessite de uma atenção especial por parte do educador e de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

O trabalho realizado dentro de sala de aula, talvez seja, o mais importante para concretizar o aprendizado e a convivência com pessoas da mesma faixa etária, que, a priori, possuem as mesmas dificuldades apresentadas em cada etapa do ensino.

Dizer que as particularidades e dificuldades de aprendizagem do aluno de inclusão são barreiras intransponíveis e que são motivo para a segregação é ignorar as diferenças naturais entre todos os seres humanos. Mesmo numa classe em que não haja alunos de inclusão, cada aluno apresentará suas dificuldades, habilidades e seu ritmo de aprendizado.

Deste modo, tudo que ocorre em volta, nos corredores do âmbito escolar e também na comunidade externa e até as ações dos pais e responsáveis, é de grande valor para que o sucesso da inclusão se concretize.

Segundo Sasaki (2006), pessoas especiais devem ser incorporadas à sociedade como elas são, sem maiores modificações, de forma a fazer com que essas pessoas sintam-se parte da sociedade, evitando que sintam a necessidade de serem adequadas, ou até excluídas por ela.

É importante não anular quem a pessoa é, seja esta portadora de deficiência ou não. São as pessoas com menos dificuldades que devem se esforçar para o convívio e contato com os deficientes e não apenas o contrário. Os alunos possuem dificuldades naturais, que devem ser trabalhadas para proporcionar o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento e essas dificuldades devem ser sempre consideradas. As dificuldades não são exclusividade das pessoas com necessidades especiais.

É de extrema importância que a escola seja um ambiente acolhedor para receber a todos os alunos, independente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, étnicas ou culturais, para que possa garantir o exercício da cidadania, proporcionando o acesso e permanência para todos, de forma que a educação seja efetivamente inclusiva.

A Educação Inclusiva é um dos maiores passos para concretizar a inserção do indivíduo com necessidades especiais no convívio social. As necessidades e singularidades especiais não podem impedir a troca de experiências, a conscientização e a construção do respeito que o contato com os demais é capaz de proporcionar.

A inclusão escolar pode ser considerada o início de uma inclusão social, porque o aluno que frequenta a escola está em desenvolvimento e passará por diversas fases em que a experiência humana faz-se importante e necessitará de ensino de qualidade para que adquira a capacidade de desenvolvimento intelectual e possa integrar-se, sentindo-se preparado para

enfrentar a vida com todas as suas dificuldades e desafios. E sinta-se preparado para a importante etapa de iniciar no mercado de trabalho e constituir-se como um cidadão com plena capacidade de exercer os seus direitos.

Além disso, a inclusão não é benéfica apenas para quem é incluso, mas também para os demais integrantes da comunidade que passam a lidar com o diferente aprendendo não apenas como lidar com uma ou outra dificuldade proveniente de deficiências múltiplas, mas, tornando-se mais sensível e humano.

4 O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS

A linguagem está presente em todos os atos humanos. É por meio dela que o homem exprime seus sentimentos, suas emoções e exterioriza seus pensamentos influenciando os demais e sendo influenciado através das experiências, informações e conhecimentos disseminados pela comunicação, que permitem a perpetuação e identificação de culturas e povos.

A língua, sendo a forma de linguagem constituída por palavras (léxico) e combinatória (gramática) é uma das ferramentas de linguagem e comunicação mais essenciais. É característica específica de alguns povos e representante de culturas. A língua muitas vezes expressa características peculiares que são compreendidas apenas por quem a domina. Desta forma, impossibilitando quem não a conhece de interagir e perceber o que ocorre ao seu redor. Não basta travar contato com o significante, somente quando somos capazes de decodificar o significado é que verdadeiramente partilhamos e pertencemos a uma comunidade linguística.

A fim de possibilitar que o conhecimento ultrapassasse fronteiras, conhecedores de mais de uma língua iniciaram processos de tradução, os quais contribuiram para o avanço de toda a sociedade, inclusive em âmbito científico e tecnológico, ampliando o conhecimento, o intercâmbio comercial e cultural.

Assim, além de ter a língua e diversas formas de linguagem como objeto, os tradutores e intérpretes também são sujeitos sócio-históricos que contribuem para espalhar conceitos, ideias, pensamentos, valores, ideologias e marcas de pertencimento sócio-histórico e político-econômico que se exteriorizam e materializam-se por meio da linguagem, mais especificamente das línguas, e, quando confrontados fazem com que uma cultura seja repensada diante das demais.

Segundo Theodor (1976 apud ROSA 2005, p, 72), todos nós realizamos, a toda hora, atos de tradução voluntários e inconscientes. Podem ser decorrentes da interpretação de gestos, expressões faciais, registro do pensamento através da escrita, vários atos que demonstram que a tradução não visa, unicamente, a passagem de um sistema linguístico para outro, mas sim até mesmo recursos não verbais e de tonalidade, ritmo, no campo do próprio idioma, que podem, conforme o emprego simultâneo com a língua, alterar o próprio significado da mensagem.

Deste modo, percebe-se que o ato de traduzir, seja de forma oral ou escrita, é muito mais abrangente e superior ao mecanismo pedagógico e facilitador do processo de aprendizagem que “transforma” uma língua em outra, bastando para isso o tradutor falar duas ou mais línguas, ter conhecimento sobre a gramática e idiomatismos, preferencialmente mantendo uma ilusão de invisibilidade do tradutor neste processo. Aliás, nunca é demais destacar que não há verdadeiramente invisibilidade do tradutor. Primeiro porque todo tradutor é intérprete de uma mensagem e vai se valer do conhecimento que possui de uma L2 para transformar a L1 em L2.

Todavia, não há uma equivalência entre as línguas. Há elementos idênticos e parcialmente semelhantes e muitas vezes, o que o tradutor faz é se valer do seu grau de liberdade e de limites a esse grau, de modo a não interferir e alterar demasiadamente a mensagem, procurar traduzir não apenas termo a termo, mas o sentido e relevância cultural, a semântica. Entretanto, sabe-se que é um trabalho complexo e delicado, pois esse profissional está sempre sob o risco de não passar exatamente tudo ou passar demais e, até mesmo, passar o que interpretou e não o que fora originalmente pensando. Portanto, mesmo que se pense numa invisibilidade, qualquer ato tradutório mediado, passará por filtros que envolvem não somente a formação do tradutor/intérprete, mas sua cultura e seu treino.

Em relação à invisibilidade Rosa (2005) comenta:

Na concepção estrutural da linguagem, a tradução é vista como um fenômeno transcendente: o tradutor é aquele que vai, com muita habilidade e experiência, transportar, sem, todavia, contaminar, um texto de uma língua para a outra. Como uma exata correlação entre a língua do original e a língua da tradução é quase impossível, a tradução configura-se, neste caso, como perda, como traição. Dessa forma, esse enfoque postula que o primeiro deve ser fidelidade do tradutor é para com a obra original e coloca a tradução como atividade lingüística marginal, uma cópia, remetendo o tradutor à invisibilidade (neutralidade) do seu trabalho (ROSA, 2005, p. 102).

Entretanto, a autora do livro *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*, Andréa da Silva Rosa, apesar de citar a concepção estrutural, não concorda totalmente com esta premissa e concebe o tradutor e/ou intérprete como um trabalhador da linguagem que transforma e produz significados, gerando formas recriadas na língua para a qual traduz. A tarefa, neste caso, é um refazer o texto numa outra voz; voz que faz ecoarem as significações culturais que trabalharam essa língua.

A questão do *ser surdo* e do *outro* desse ser, ocorre a partir de um confronto de

subjetividades. A questão da visibilidade do intérprete nem sempre é fácil de perceber, é outro corpo que está ali se apresentando ao mundo que se compartilha. A atenção voltada no que os surdos querem dizer encobre (para os não surdos) a presença do ser intérprete tanto quanto a concentração (dos surdos) no que se quer dizer. O resultado disso é a criação de programas de acessibilidade, leis, e políticas centrados nas (e para) as pessoas surdas e para os não surdos; isso deixaria à margem os Intérpretes de Língua de Sinais, uma vez que, na ausência dessa visibilidade carece cada vez mais um reconhecimento da atividade que exerce. (MARQUES e OLIVEIRA, 2009, p. 401).

Neste ponto, diferente do tradutor, que muitas vezes é “invisível” porque de fato não aparece, o ILS¹¹ é visível, pois a Língua de Sinais se apresenta numa modalidade visual-gestual; sendo assim, o ato interpretativo só pode acontecer na presença física do ILS. Segundo Veras (apud ROSA, 2005, p. 115), o intérprete é tradicionalmente aquele que faz uma tradução ao vivo, usando a voz ou o gesto, de corpo presente, representando como no teatro.

Alguns teóricos da tradução têm analisado o processo tradutório tendo em conta os sujeitos envolvidos na língua traduzida. A tradução ocorre de fato quando o leitor consegue se apropriar dos conhecimentos trazidos ou abordados pela obra original, se a original for inacessível, perde-se muito com a tradução, sendo seu trabalho praticamente ineficaz, para concluir o processo, é através da compreensão do texto traduzido pelo sujeito que se legitima a tradução.

Para que a passagem de um discurso para outra língua torne-se compreensível é preciso que o tradutor saiba da importância em se levar em conta as diferenças culturais, visão de mundo, expressões idiomáticas e outros fatores das línguas envolvidos nas traduções. Ou seja, a tradução não é apenas um ato mecânico ou simples mudança de código que dota o tradutor de invisibilidade, mas é um complexo entendimento de culturas e grupos linguísticos distintos e inseridos em determinado contexto que deve ser transmitido de maneira que contribua para o entendimento dos sujeitos receptores, sem deixar de atentar quando à peculiaridade do tema traduzido. Tradução é criação e desenvolvimento de algo novo que faça sentido para os envolvidos sem descaracterizar o embrionário do objeto ou tema supostamente levantado.

Não se traduz, afinal, de uma língua para outra e sim de uma cultura para outra; a

¹¹ Intérprete de Língua de Sinais

tradução requer, assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine seu trabalho. (Campos 1986, apud ROSA 2005, p.118)

Nas palavras de Theodor (1976 apud ROSA 2005).

A tradução não consiste, portanto, simplesmente na transferência de um código monossistemático para outro do mesmo tipo, mas de um processo de procura de equivalência entre desvios, por vezes extremamente complicados, desses códigos, que vêm a ser polissistemáticos. Daí dizer-se que o tradutor jamais é apenas bilíngüe. Tem de ser plurilíngüe para poder levar a cabo a sua tarefa e dominar as várias modalidades de expressões, a ponto de permitir-se malabarismos, muitas vezes indispensáveis no exercício de sua profissão. (THEODOR, apud ROSA, 2005, p. 74)

Integrante das ciências humanas, a tradução é dotada de sensibilidade e o tradutor tem um papel de grande relevo devendo encontrar as melhores formas de ser compreendido, sem descaracterizar o teor original.

No caso do tradutor/intérprete de Libras, este viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes, identificando-se com o orador, exprimindo-se na primeira pessoa, sinalizando e representando suas ideias e convicções, buscando imprimir-lhes similar intensidade e mesmas sutilezas que as do enunciados em português oral. (ROSA, 2005, p. 115).

No âmbito literário a tradução é, acima de tudo, uma arte que possui uma tarefa praticamente impossível. Nas palavras de Paulo Ronai “O objetivo de toda arte não é algo impossível? O poeta exprime (ou quer exprimir) o inexprimível, o pintor reproduz o irreproduzível, o estatuário fixa o infixável. Não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível” (RÓNAI, 1952, p.3).

Essa impossibilidade também se relaciona, segundo Rónai (1952, p. 14), com o fato de que, “ninguém pensa além do idioma”; ou seja, há certos conceitos e significados que só podem fazer sentido para pessoas que falam determinada língua.

Nesta medida é possível afirmar que não existe nenhuma língua que é capaz de dar conta de outra língua. Pois a língua se apresenta como uma formação que se fecha sobre si mesma e até mesmo dentro dela, muitas vezes, não se encontra maneiras de exprimir o que se pretende.

A multiplicidade das línguas é o signo da sua incompletude e transitoriedade, pois cada língua traz em si apenas uma promessa de completude. Nesse sentido, todas as línguas são, ao mesmo tempo, insuficientes e verdadeiras. Derrida (2002, p. 50), encontra na tradução a

forma de configurar o encontro de uma relação da origem com a inescapabilidade de sua destruição. A relação que se estabelece entre as línguas no processo de tradução é de reconciliação e dispersão: a reconciliação é decorrente do fato de que cada língua quer significar algo que é comum a todas elas, e dispersão é decorrente do fato de que cada uma significa à sua maneira.

Destarte, há dificuldade e quase impossibilidade de traduzir fielmente. Neste diapasão, o tradutor sabe que seu trabalho não é a busca por uma fidelidade inteiriça, porque esta é uma tarefa impossível. Muitas palavras sequer são traduzíveis e necessitam de outros recursos (por exemplo notas de rodapé, em se tratando de texto escrito) para que o texto faça sentido.

Percebe-se como a arte da tradução apresenta grandes dificuldades que devem ser enfrentadas pelo tradutor/intérprete, grande parte desta dificuldade está relacionada ao fato de que as palavras não possuem sentido isoladamente, mas se apresentam em contextos diferentes que lhes alteram o sentido, alterações que por serem muito sutis são às vezes quase imperceptíveis..

Conforme Rosa (2005):

O tradutor não deve traduzir palavra a palavra; nem pode utilizar o texto de partida como um tema sobre o qual improvisa livremente. O ato tradutório só acontece a partir de uma mensagem que compreendida pelo leitor/tradutor a transforma em nova mensagem compreensível ao leitor da língua de chegada (ROSA, 2005, p.66)

Na visão de Rónai (1952), a dificuldade da tradução reside justamente nas palavras traduzíveis: são essas que enganam ou alimentam a ilusão de ser possível a “fidelidade” da tradução.

Essa armadilha também se faz presente na tradução do Português para a Língua de Sinais. O intérprete, ansioso por ser “fiel” e exato faz traduções que podem mudar completamente o sentido do Português.

Segundo Rónai (1952), a fidelidade do tradutor não se relaciona somente à língua de partida, mas com as duas línguas, ou seja, a língua de partida e a língua de chegada. O compromisso de fidelidade requereria do tradutor a busca de um equilíbrio entre a alteridade e a identidade com o original. Esse compromisso não se restringiria somente na relação texto original/tradutor, mas existiria a preocupação de ser fiel às expectativas e às necessidades do leitor pretendido.

O autor complementa “As inúmeras divergências estruturais, existentes entre a língua

do original e a tradução, obrigam o tradutor a escolher, cada vez, entre duas ou mais soluções, e em sua escolha ele é inspirado constantemente pelo espírito da língua para qual traduz”. (RÓNAI,1952, p.10)

Conforme Rosa (2005):

O sentido não preexiste à compreensão, entretanto é constituído por ela; todavia, o tradutor mais constrói, reconstrói, transforma e recria do que simplesmente transporta algo que estava a princípio imutável no texto dito como original. A tradução nos obriga a investigar detalhadamente a função de cada palavra, esquadrihar atentamente o sentido de cada frase e, finalmente, reconstruir a paisagem mental do autor e descobrir-lhe o que o autor quis dizer (ROSA, 2005, p. 68).

É necessário uma reformulação da mensagem e no caso das línguas de sinais, não só a mensagem do original será transformada “entre idiomas diferentes”, mas também a modalidade da língua de partida passando de uma língua oral-auditiva ou escrita para uma língua visual espacial. E, no caso do tradutor/intérprete em Libras, em geral, é um ouvinte que verte sua língua materna (Português) para outra que lhe é estrangeira (Libras).

Apesar de haver interpretação consecutiva (primeiro tem contato com o discurso para depois traduzir) o mais comum é que a tradução ocorra de modo simultâneo, principalmente em âmbito educacional, ou seja, sinaliza a fala do ouvinte em tempo real, acompanhando em frações de segundo, o discurso produzido em Português. Nesse tipo de trabalho, não há espaços para pensar frases ou palavras mais apropriadas; essa, aliás, é a diferença entre ser tradutor e ser intérprete.

Segundo Humberto Eco (1997, p. 50), há uma grande diferença entre usar um texto e interpretá-lo. O uso estende, sem nenhum parâmetro, o universo de sentido do texto. A interpretação, ao contrário, respeita a coerência do texto, ou seja, a unidade, a continuidade de sentido que ela possui e o contexto em que está inserido. Se há algo para ser interpretado, a interpretação deve falar de algo que deve ser encontrado em algum lugar, e de certa forma respeitado.

Para realizar essa tarefa é necessário ao intérprete de Língua de Sinais conhecer os equivalentes entre as expressões típicas da língua de partida (Português) e as da língua de chegada (língua de sinais), nem sempre vertendo em sinais todas as palavras pronunciadas pelo ouvinte, mas procurando manter o sentido e buscando os efeitos produzidos pelo pronunciador do enunciado oral (os mesmos efeitos possíveis por certos atos linguísticos

marcados na prosódia, no corpo etc.). (ROSA, 2005, p. 117)

Assim como qualquer linguagem a Libras possui regras de sintaxe (formação das frases) próprias. Ao comparar com o Português, observa-se que em Libras não usa-se artigos, preposições, conjunções, porque esses elementos estão “dentro” do sinal. O intérprete de Língua de Sinais deve sinalizar respeitando a estrutura gramatical da Libras e nesse contexto, realizar interpretação para a língua espaço-visual não significa sinalizar todas e/ou as mesmas palavras pronunciadas no Português pelo ouvinte, ou seja, ser literal, aliás, tratando-se de tradução e interpretação nem sempre é possível ser literal.

Nesse diapasão, muito mais que estabelecer um elo entre mundos linguísticos diferentes, ser Intérprete é, segundo Marques e Oliveira (2009, p. 398) conflitar sua subjetividade de não surdo e surdo, é moldar seu corpo a partir da sua intencionalidade, reaprender o universo do sentir e do perceber, é uma mudança radical onde a cultura não é mais o único destaque do ser.

Segundo Rónai (1952), as duas fidelidades, para com a língua de partida e com a língua de chegada, instituem a diferença que se faz a própria razão da tradução. Se não fossem diversos sistemas, as culturas, os momentos históricos não haveria motivo para traduzir. Mas, se não houvesse a tentativa da “fidelidade”, ainda que em vão, com que o autor do original “quis dizer” e de encontrar meios de expressão para essa suposta intenção comunicativa, também não haveria tradução, diálogo, intertextualidade, intersubjetividade, mas tão somente diversos discursos cruzados, desconexos e mutuamente incompatíveis.

Para Theodor (1976 apud ROSA 2005, p. 75) a tradução consiste em produzir na língua de chegada o equivalente natural mais próximo da mensagem da língua de partida, no que toca à significação e estilo.

Nesta seara, talvez se encontra a maior tarefa do tradutor que de forma seletiva e reflexiva deve saber em quais momentos pode traduzir literalmente e quando é necessário procurar equivalências.

O trabalho do intérprete de Língua de Sinais consiste em pronunciar, em Libras, um discurso equivalente ao discurso pronunciado no Português oral (ou vice-versa).

Rosa (2005, p. 76), sintetiza que, tratando-se da língua de sinais, quando não há sinais equivalentes, outro recurso possível é o uso da datilologia, isto é, soletra-se a palavra fazendo uso do alfabeto manual. Após soletrar, sendo o conceito desconhecido pela comunidade interpretativa, o Intérprete de Língua de Sinais (ILS) explica o significado da palavra. Mas

quando a tradução ocorre de maneira simultânea, raramente encontra-se tempo para usar a datilologia e explicar conceitos desconhecidos.

Conforme Rosa (2005, p. 71), no Brasil, existem várias comunidades surdas, que vivenciam a Língua de Sinais de uma forma própria (dialetos), cada intérprete terá um aprendizado único com a língua espaço-visual, ou seja, não há uma Língua de Sinais estabelecida como “cultura”, ou seja, principalmente porque em muitos casos não há escolarização nesta língua e o que acontece é que o ensino da Libras se dá em situação não formal.

Embora existam muitos movimentos para uniformizar a Libras em território nacional, sabe-se que a língua está em constante mudança e a uniformização não garante o uso de apenas um sinal estático, além disso, para determinados contextos sequer existem sinais elaborados, assim sendo o intérprete irá carregar as marcas de variações dialetais do contexto em que aprendeu os sinais.

Nas palavras de Rosa (2005, p. 109) o ILS até pouco tempo não era considerado como profissional, ou seja, não era remunerado em qualquer situação, não tinha preocupação com sua formação ou treinamento para o exercício da profissão. A história da composição do ILS se embaralha com a própria história da Língua de Sinais.

Isso porque a existência do intérprete de sinais está intimamente ligada e é dependente da existência do sujeito surdo. Sendo esse necessário para que as pessoas surdas possam ter suas ideias traduzidas, repassadas, entendidas e absorvidas pelos ouvintes e vice-versa. Pois, mesmo que a Libras seja, também, uma língua oficial no Brasil, poucas são as pessoas que possuem o conhecimento linguístico necessário para poder se comunicar com o surdo sem a presença de um intérprete. Além disso, em diversas ocasiões a linguagem utilizada é a oral e ou o Português escrito e para que o surdo não fique isolado, há a tradução simultânea do que está sendo proferido.

Nesta monta, na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania, o labor de intérprete foi tornando-se fundamental. Por volta da década de 1980, as pessoas que se interessavam pela função de intérpretes educacionais, normalmente, eram as que já nutriam interesse particular pela mediação entre as linguagens por integrar núcleos familiares que continham surdos. Duas outras atuações importantes e frequentes ocorriam dentro de comunidades religiosas, que disseminavam a Libras para poder atingir a maior parte dos fiéis e através de profissionais que iniciaram seus trabalhos na educação e permaneceram

nela atuando como tradutores/intérpretes.

A Lei Federal de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da Língua de Sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal, assim, os surdos passaram a ter acesso a ela enquanto direito linguístico.

Conforme Marques e Oliveira (2009, p. 397) “O Intérprete da Língua de Sinais é algo que faz parte do universo surdo, e que dele se sustenta e se forma fundamentando cada vez mais sua presença a este mundo, refletindo na expressão do seu corpo marcas de uma essência caracterizada como cultura.

Conforme as Orientações para a Prática Profissional dos Intérpretes Educacionais:

[...] a atuação no espaço religioso iniciou por volta dos anos 80. Os intérpretes advindos desse espaço para a educação tinham em si o mesmo intuito de “ajudar” o surdo, caracterizando assim, um desconhecimento da função do intérprete, impossibilitando, muitas vezes, de ver o surdo como um cliente que recebe um serviço (SANTA CATARINA, 2013, p. 12).

As Orientações (2013, p. 19) ainda afirmam que o intérprete educacional é um professor ouvinte, com fluência em Libras, comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução e interpretação, Libras/Português/Libras, responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades da EJA, educação profissional e educação indígena.

É importante destacar que não compete ao intérprete educacional ensinar Libras, mas sim ao professor bilíngue com formação pedagógica específica para trabalhar metodologias de alfabetização e letramento com alunos surdos.

Quando o aluno surdo está incluso em salas regulares, com a presença do intérprete, pressupõe-se que já tenha adquirido Libras suficientemente para acompanhar os conteúdos escolares através das informações passadas pelo intérprete. Ser alfabetizado em Libras ajuda imensamente no processo, mas, infelizmente, não garante o entendimento total do que está sendo dito na língua original, neste caso, em Português.

O tradutor/intérprete é o profissional que irá estabelecer a comunicação necessária à participação efetiva do aluno surdo em sala de aula. A fim de melhorar o processo tradutório

poderá trocar informações com o professor regente da turma, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao professor a escolha de estratégia de ensino e aprendizagem com que tem afinidade, ou seja, eticamente não deve interferir na maneira que o professor leciona, nas metodologias utilizadas, porém, sendo benéfico para o aluno surdo, poderá contribuir para a atividade desempenhada em sala. Para facilitar a tradução da Libras e torná-la eficaz o profissional deve estudar anteriormente o conteúdo a ser trabalhado pelo professor, além de participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico e de estudos e pesquisas na sua área de atuação (SANTA CATARINA, 2013, p. 19).

Entretanto, quando o intérprete estiver com os alunos na sala de aula deverá ter claro em sua mente (e também na do professor) que os alunos surdos, assim como os ouvintes, são de responsabilidade do professor regente de turma, qualquer que seja a matéria lecionada e a responsabilidade pelos conteúdos e forma de aplicá-los é de responsabilidade e planejamento do professor regente, o que não impede a troca de informações prévia entre professor e intérprete na busca do melhor aproveitamento do aluno surdo, visto que, por ter estudado mais as peculiaridades do aluno surdo, o intérprete possui conhecimentos que talvez o professor não possua, deste modo, é imprescindível o contato entre estes na busca das melhores metodologias. Além disso, importante lembrar que o intérprete, em sua grande maioria, senão na totalidade, não possui formação específica nas disciplinas, necessitando do auxílio do professor, muitas vezes, para entender corretamente o assunto abordado e sugerir metodologias, bem como, se preparar para repassar as informações aos alunos surdos (SANTA CATARINA, 2013, p. 20).

O contrato do intérprete educacional prevê determinadas atividades e ele não pode ser desviado dessas funções. A função do intérprete não é pedagógica, ele não pode se responsabilizar por uma turma, não dá nota aos alunos surdos, não prepara as aulas, mas possui uma função mais técnica. Entretanto, algumas dessas questões ainda não estão claras tanto por parte da escola quanto dos próprios profissionais intérpretes que acabam assumindo responsabilidades que não são originalmente deles, normalmente para não se indispor no ambiente de trabalho e visando o bem dos alunos surdos (SANTA CATARINA, 2013, p.22).

Porém, para que o intérprete realize um bom trabalho é imprescindível que esteja ciente de que o papel assumido é profissional, com atribuições, objetivos, técnicas e normas específicas. Inclusive são funções que exigem um estudo e uma dedicação profunda e caso não tenha isso em mente e não consiga repassar para os receptores (alunos surdos) quais são

as finalidades e os limites da interpretação o trabalho poderá ficar prejudicado ou não ser tão eficiente quanto poderia. Este trabalho de desconstrução da subjetividade e moldagem de um novo sujeito, que seja capaz de atuar de forma mais objetiva e centrada, interfere extensamente na caracterização do profissional e na formação de suas habilidades.

Alguns preceitos éticos são importantes para conferir maior eficácia e aproveitamento na tradução.

O profissional deve ser confiável e respeitar o sigilo profissional, interferindo na metodologia do professor, apenas quando solicitado por este, visando a melhoria do aprendizado do aluno surdo, mas nunca criticando o professor por adotar metodologias que não sejam apropriadas para os alunos inclusos, devendo respeitar a maneira que este organiza a sala e as atividades. Além de respeitar o professor, deve também respeitar o aluno, sabendo que este confia nele, sendo muitas vezes confidente e compartilhando fatos da vida que não compartilha com os demais colegas, pois esses não entendem Libras (SANTA CATARINA, 2013, p. 23).

Conforme as Orientações para a Prática Profissional dos Intérpretes Educacionais, o profissional deve ser neutro e discreto, um estrito canal de comunicação, que repassa informações, porém sem interferir com opiniões próprias, anulando seus sentimentos e ideologias ou se envolvendo o mínimo possível, realizando a tradução da maneira mais imparcial possível, concordando ou não com o que o interpretado está falando (SANTA CATARINA, 2013, p. 25).

Para que seja efetiva a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito, esteja isso correto ou não aos olhos do intérprete (SANTA CATARINA, 2013, p.23).

Visando estabelecer esses liames e orientar o profissional, existe o código de ética. O código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional. O Código de Ética é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS).

O art. 1º do Código de Ética possui um breve resumo do caráter do profissional, trazendo informações que foram brevemente explicadas neste capítulo, prevendo que o intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Reconhecendo seu próprio nível de competência procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas (QUADROS, 2007).

Conforme o art. 11: O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, se isso for necessário para o entendimento. Corroborando com este, o art. 13 afirma:

13º. Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo (QUADROS, 2007).

Assim como o professor, que deve prestar atenção nas particularidades dos alunos, os intérpretes, embora não possam interferir com opiniões sobre o conteúdo interpretado, precisam conhecer o aluno surdo que necessita de seu auxílio e reconhecer os vários tipos de assistência que este pode carecer, fazendo o melhor para atender as suas necessidades particulares.

É muito criterioso e cuidadoso interpretar, uma vez que o intérprete, não raro, está diante de situações completamente inusitadas.

Visando regulamentar e facilitar a atividade do intérprete, principalmente o educacional, alguns estados produziram documentos que são analogicamente utilizados pelos demais. O estado de Santa Catarina e o do Rio Grande do Sul possuem regulamentações próprias que fornecem uma direção para os demais.

No ano de 2001, foi realizado um encontro internacional sobre a formação de intérpretes de língua de sinais na América Latina. Este evento foi realizado em Montevideu, Uruguai, no período de 13 a 17 de Novembro de 2001 com o apoio da Federação Mundial de Surdos. As principais conclusões e recomendações feitas por ocasião deste encontro foram.

A luta pela regulamentação da profissão de tradutor no Brasil data desde 21 de maio de 1974 e remonta à fundação da Associação Brasileira de Tradutores ABRATES. Os

objetivos da ABRATES eram melhorar as condições de trabalho do tradutor e aprimorar a qualidade profissional da tradução. (ROSA 2005, p. 113).

Com o objetivo de discutir os rumos que o labor de intérprete estava tomando, em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS¹² que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete. A segunda edição do evento ocorreu no ano de 1992.

Os intérpretes passaram a ser exigidos nas escolas, principalmente em razão da inclusão escolar, momento em que os surdos começaram a frequentar a escola. Porém, na época da promulgação da Lei e aplicação desta, a quantidade de profissionais com formação específica era praticamente inexistente, senão nula. Tal fato acabou causando um enorme desequilíbrio entre a grande necessidade e a falta de recursos humanos disponível para supri-la. A partir dessa demanda, conforme as Orientações para a prática dos Intérpretes Educacionais (SANTA CATARINA, 2013, p. 12) “por serem na época os únicos que sabiam se comunicar com os surdos, os voluntários, religiosos, amigos e familiares dos mesmos, passaram a adentrar no espaço educacional”.

A Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade) em seu capítulo VII afirma que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes na língua de sinais (também em braile) para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Esta Lei também é regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005.

O Intérprete é um profissional que emerge do mundo dos ouvintes e precisa ter fluência na Língua de Sinais e em Língua Portuguesa. Ele é fundamental nas escolas básicas e no ensino superior, onde as crianças ou jovens surdos fazem-se presentes. Através da comunicação estes estabelecem inevitáveis laços de intersubjetividades com os sujeitos surdos.

Na discriminação do artigo 21 do Decreto 5.626 há previsão da atuação do intérprete nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino; nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

¹² Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

A Lei criou a obrigação da presença do intérprete em sala de aula, então, também precisou prever legalmente como ocorreria a formação desses intérpretes, na busca disso, alguns cursos de ensino superior foram criados, porém, ainda hoje a maioria da formação é proveniente de cursos de extensão, os quais são raramente oferecidos e insuficientes para a demanda escolar e social, pois não trabalham suficientemente questões imprescindíveis para a formação do intérprete como a ética, prática de interpretação e tradução, estratégias de interpretação dentre outros.

A atuação do intérprete nas salas de aulas visa viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

Na legislação também há previsão de dotações orçamentárias públicas destinadas a viabilizar ações que estão previstas no Decreto 5.606/05, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

É inegável a necessidade de qualificação, pois com a formação ineficiente muitas dúvidas surgem em relação as funções que devem ser praticadas, bem como as que devem ser evitadas, causando a deficiência da interpretação e o pouco aproveitamento pelos alunos.

O Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação básica abordam o tema como elementar para educação. É necessário reconhecer a importância de um olhar para o *ser intérprete*, uma atenção à redescoberta não apenas de si mesmo, como da sua atuação profissional.

Conforme Marques e Oliveira (2009, p. 42) a Fenomenologia atende a essa questão que paira nas relações do intérprete com as pessoas surdas, à medida que propõe experimentar, buscar ver o que parece invisível.

O trabalho do intérprete, apesar de profissional, é também filantrópico, possui uma carga enorme de doação pois a própria existência do intérprete pressupõe a anterioridade da existência de uma comunidade surda, ele existe para atendê-la está presente nos locais e nas situações em que as pessoas surdas estão, raramente podem escolher a quem ou em quais situações atuar.

De acordo com Marques e Oliveira o Intérprete de Língua de Sinais está diante de pessoas surdas tendo uma experiência marcada pelo som, e também visual, não tanto quanto as pessoas surdas, porém compartilha dos mesmos espaços e dialoga com seus coadjuvantes

enquanto percebe o mundo influenciado pelas impressões do ser surdo (MARQUES e OLIVEIRA, 2009 , p. 404).

O Intérprete de Língua de Sinais é percebido tanto pelas pessoas surdas, como pelas não surdas. Entretanto, é preciso que essa *visibilidade* seja observada e descrita, pois a relação de intersubjetividade passa despercebida pelos não surdos sem que estes experimentem o mundo como intérpretes (MARQUES e OLIVEIRA, 2009, p.405).

Interpretar envolve um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes (BRASÍLIA, 2004, p. 27). Conforme explanado, o intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa, seja social, cultural ou subjetivamente.

Ele processa a informação dada na 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. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (BRASILIA, 2004, p. 27)

É preciso dominar, tanto a língua de sinais, como a língua falada do país, mas além do domínio de conteúdo as interferências durante a transmissão das informações também podem prejudicar a interpretação, neste caso, se não for um ambiente silencioso, adequado, tranquilo, se o intérprete não tiver boa visibilidade e os receptores surdos também não conseguirem prestar atenção no que é traduzido para Libras, todo o trabalho ficará prejudicado. No caso do intérprete educacional que está em sala de aula, a dificuldade é grande, pois, além de ter de conhecer e utilizar a língua de sinais corretamente para expressar nomenclaturas específicas utilizadas em todas as áreas de estudo, desde a Língua Portuguesa até a Biologia, Química e a Física ainda lida com um ambiente que normalmente é agitado, com alunos inquietos e professores que raramente detém controle sobre a turma.

Não raro, nos casos em que a comunicação entre intérprete e aluno surdo fica prejudicada em razão dos fatores citados, atribui-se a falha ao profissional ou à suposta incapacidade do surdo.

Não se pode ignorar que o intérprete de língua de sinais raramente tem acesso aos textos e matérias que serão explicadas em sala com antecedência, e, por essa razão, vai construindo a interpretação na língua de sinais à medida que o professor vai expondo a matéria. A fala do professor, porém, nem sempre é organizada e sequencial deixando ao

intérprete uma tarefa ainda mais difícil.

Conclui-se que não é possível haver tradutor/intérprete neutro, que não interfira no texto/discurso, pois a tradução/interpretação é uma atividade em que se trabalha construindo sentidos e significações, em uma dada língua, para sujeitos estrangeiros com relação à língua de partida, é uma tarefa arduosa, que requer muita qualificação e estudo, sendo altamente necessária para o aluno surdo, pois a presença do tradutor/intérprete de Libras não é considerada apenas um direito de cidadania, e sim um ato de benevolência e respeito.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Todas as ciências ou pesquisas caracterizam-se pela utilização de métodos científicos. Conforme Lakatos (2010, p. 65) “o método científico é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

O trabalho foi realizado, inicialmente, por meio da constante busca por conhecimentos relativos aos temas estruturantes da pesquisa. Para isso, foram realizadas diversas leituras em materiais de esfera acadêmica ou não, mas que possuam relação com os temas que foram abordados. O estudo e a leitura de diversas opiniões propiciou a ampliação de conhecimento, estruturou o pensamento de uma maneira mais linear e concisa, ampliou os horizontes e forneceu maior entendimento do objeto em questão e do mundo que o cerca.

Na sequência, foi estruturada a pesquisa bibliográfica, por meio da elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, análise e interpretação e findando com a redação para discorrer acerca do que foi lido, absorvido e classificado como necessário para o desenvolvimento do projeto e da pesquisa.

Em relação ao método de abordagem, acredita-se que, a constatação de leis e teorias, premissas iniciais que fecundam afirmações gerais, não sejam adequadas para aplicar à sociedade e seus agentes que estão em constante modificação. Nesses moldes, a pesquisa exercida neste trabalho aproxima-se mais ao método dialético, em resumo, à explicação deste método, Lakatos (2010, p. 84) pronuncia que todos os aspectos da realidade (da natureza ou da sociedade) prendem-se por laços necessários e recíprocos. Essa lei leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que os determinam e, assim os explicam”.

Apenas em relação às pesquisas quantitativas, pode-se afirmar que foi utilizada a base do processo mental de indução, por intermédio do qual, partindo de dados particulares, obtidos através da pesquisa de campo e dos questionários realizados, inferir-se-á uma verdade geral, inicialmente não contida nas partes examinadas. Conforme Lakatos (2010, p. 68) “o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam”.

Além disso, métodos de procedimento também são essenciais para aplicar à investigação. Encontra-se uma mescla de métodos, porém, o que predomina é o estatístico, para o questionário de perguntas fechadas, a fim de fornecer descrição quantitativa da escola inclusiva, considerada como um todo organizado e para questões abertas será utilizado o método monográfico. Esse, de acordo com Lakatos (2010), consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. O presente projeto buscou examinar o papel do tradutor/intérprete, observando todos os fatores que o influenciam e analisando-o em todos os seus aspectos, além de analisar o trabalho do Professor de Língua Portuguesa, o comportamento dos alunos inclusos surdos e dos colegas ouvintes..

Foram utilizados documentos, estatísticas, censos, documentos de arquivos públicos (leis, resoluções), publicações parlamentares e administrativas, relatórios de pesquisas baseados em trabalho de campo de auxiliares, gráficos. Pesquisa bibliográfica ou de fonte secundária, imprensa escrita, publicações (livros, teses, monografias, pesquisas e publicações avulsas.

O delineamento da pesquisa, de acordo com seus princípios estratégicos ocorreu por meio da documentação direta através da coleta de dados, com pesquisa de campo, observação de aulas e aplicação de um questionário. Conforme Lakatos (2010, p. 169) “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos e a relação entre eles”.

Foi realizada observação direta intensiva, por meio de observação na vida real, de forma, individual, sistemática, não participante e observação extensiva e o método de coleta de dados ocorreu com a aplicação do questionário composto de perguntas abertas e fechadas.

Os tratamentos analíticos dos dados ocorreram de forma estatística e discursiva e chegaram a diferentes conclusões.

5.1 O CONTEXTO ESPECÍFICO

O estudo foi realizado na cidade de Pato Branco, sudoeste do Paraná. População

estimada de 77.230 sob uma área de 539,087 km, conforme dados infográficos do ano de 2013 do IBGE¹³. O município de Pato Branco está localizado no Planalto de Guarapuava, o terceiro do Paraná, sua altitude é de 760m acima do nível do mar, latitude 26°36°, ficando 465 km distante de Curitiba, a capital do Estado.

O local específico de realização da pesquisa, Colégio Estadual Castro Alves – Ensino Fundamental e Médio, localiza-se no centro de Pato Branco, na Rua Itacolomi, 1550, esquina com a Rua Clarice Cerqueira, próxima à divisa com o Bairro Amadori e Jardim das Américas, mais para o Oeste da cidade. Entre as atividades permanentes, oferta educação em nível Fundamental nos períodos matutino e vespertino e Ensino Médio no período matutino. O Colégio foi reconhecido pelo decreto n.º 3537/77 de 23 de junho do ano de 1977. É um estabelecimento mantido pelo Governo do Estado do Paraná.

Atualmente 462 alunos estão matriculados, incluindo os alunos pertencentes à Casa Familiar Rural e mais 15 alunos incluídos que frequentam o Centro de Atendimento aos surdos. O Colégio possui Sala de Recursos e Sala de Apoio nos dois períodos de funcionamento.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2012), o Colégio Castro Alves leva em conta as múltiplas realidades com as quais os alunos interagem no cotidiano, sendo que, neste Colégio estudam alunos de classe baixa e média.

O espaço físico da escola é amplo, compõe-se de prédio em alvenaria, construído no ano de 1974, em terreno com 13.000m², doado pelo cidadão pato-branquense, o senhor Felix Balbinot. Conta com treze salas de aula, duas salas para educação especial, sala de Laboratório de análises Físicas e Químicas, um laboratório de Informática, uma sala de Direção, uma sala de Coordenação, Secretaria, seis banheiros com doze vasos e dois vestuários, uma cozinha, um biblioteca, dois almoxarifados, um salão nobre com dois banheiros, uma área coberta, uma cantina, uma casa do zelador, uma quadra de piso de esporte, ginásio coberto para atividades esportivas e uma quadra de areia (PARANÁ, 2012, p. 4).

O prédio onde funciona o Colégio Estadual Castro Alves se encontra em condições regulares de uso, porém há necessidade de reformas como manutenção e conservação do prédio, pinturas e adequação de novas salas.

Em relação as salas e recursos para os alunos surdos, destacam-se: 2 salas que

¹³ Dados disponíveis em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411850>>. Acesso dia 27 de julho de 2014.

funcionam como Centro de Atendimento para alunos com surdez e uma sala utilizada para realização das atividades do Centro de Apoio ao Deficiente Visual que auxilia os alunos com cegueira ou baixa visão.

O Colégio conta com 100 horas de profissionais habilitados em Educação Especial para trabalhar com alunos do 6º ao 9º ano que possuem distúrbios de aprendizagem e deficiência mental (PARANÁ, 2012, p.7).

Estes alunos são atendidos através de cronograma em período contrário ao ensino regular.

O Colégio conta ainda com 20 horas aula semanais para o atendimento de alunos com perda auditiva moderada, severa e profunda. Atualmente 15 alunos recebem atendimento especializado e diferenciado de apoio pedagógico, através de cronograma pré- estabelecido (PARANÁ, 2012, p.7).

O atendimento no CAE - DA (Centro De Atendimento Especializado - Deficiência Auditiva), de apoio Pedagógico é para os alunos surdos que frequentam o ensino fundamental, médio e outras instâncias da formação acadêmica, no município de Pato Branco, oriundos de escolas estaduais ou privadas.

O atendimento é ofertado para os alunos surdos com dificuldades de comunicação e sinalização que demandam a utilização de outra língua, linguagens e códigos aplicáveis, além de técnicas e tecnologias que auxiliam o aluno no entendimento do contexto escolar, dos conteúdos ministrados nas mais diversas disciplinas. Ocorre em turno contrário ao ensino regular, organizado por econograma, agrupando alunos da mesma série ou nível de ensino, com atendimentos de duas a três horas/aulas, duas vezes por semana ou mais, dependendo da demanda de atendimento (PARANÁ, 2012, p. 9).

O apoio pedagógico contemplará a necessidade do aluno, nos conteúdos que estão sendo ministrados no ensino regular, auxiliando no entendimento dos conteúdos desenvolvidos e na realização de atividades solicitadas, no ensino regular. Além de melhorar as competências de leitura e escrita de Língua Portuguesa, que para o aluno surdo é considerada sua segunda língua (L2).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2012, p.94) A Sala de Recursos é uma modalidade da Educação Especial que tem por objetivo atender educandos da escola em que esta estiver implantada como de outras escolas das imediações, cujo desenvolvimento educacional requer atendimento complementar diferenciado.

É um serviço de apoio especializado de 1º a 9º anos ofertado no período contrário daquele em que o aluno frequenta na classe comum, com professor especializado em Educação Especial, em espaço físico adequado.

Na sala de recursos, para 20 horas semanais, o máximo é de 30 alunos, e o atendimento pedagógico se dá individualmente ou em grupos de até 10 alunos com atendimento preestabelecido por meio de cronograma (PARANÁ, 2012, p. 94).

Os grupos de alunos em atendimento são organizados preferencialmente por faixa etária e conforme as necessidades pedagógicas semelhantes dos mesmos.

O aluno recebe atendimento de acordo com as suas necessidades, podendo ser de 2 a 4 vezes por semana, não ultrapassando 2 horas diárias.

O trabalho a ser desenvolvido na Sala de Recursos deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum.

A programação a ser elaborada deverá observar as áreas do desenvolvimento (cognitivo, motor, sócio afetivo – emocional) de forma a subsidiar os conteúdos defasados das séries iniciais, para atingir o currículo da classe comum.

Os conteúdos pedagógicos defasados deverão ser trabalhados com métodos, estratégias, atividades diversificadas e extracurriculares. Observando que o trabalho na Sala de Recursos não deve ser confundido com reforço escolar (repetição de conteúdo da prática educativa da sala de aula).

A programação a ser desenvolvida atenderá as necessidades individuais do aluno sendo observados os processos básicos envolvidos na localização, compreensão ou uso da linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos, tais como a atenção, percepção, memória, raciocínio, formação de conceitos, entre outros em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com o art. 30 da Deliberação 020/86 (apud PARANÁ, 2012, p. 96) o aluno deverá frequentar a sala de Recursos durante o tempo necessário e através de relatório pedagógico elaborado pelo professor haverá o desligamento do aluno quando possível. Deverá ser arquivada copia do relatório juntamente com a parte individual do aluno, sendo que não deverá constar no histórico escolar que o aluno frequentou sala de Recursos.

A diversidade na instituição é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seus alunos que esperam diferenças de tratamento, respeitando suas

individualidades como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

Deve ocorrer na Instituição Escolar destinada a rede regular de ensino, dentro dos princípios da “escola inclusiva”, entendida como aquela que além de acolher todas as crianças garanta uma dinamicidade curricular que contemple mudar o caráter discriminatório da prática pedagógica. Em média o Colégio recebe 27 alunos por ano, entre surdos, cegos, cadeirantes e portadores de Síndrome de Down. Porém, o Colégio busca parcerias com o governo para ampliação dos centros de atendimento e apoio as necessidades especiais para que possa desempenhar um melhor trabalho e se tornar referência na inclusão de alunos com diversas necessidades especiais (PARANÁ, 2012).

O Colégio visa preparar o aluno para sociedade contemporânea, formando pessoas capazes de aprender a ser, fazer a conviver. Através da prática educacional, desenvolvendo um trabalho que visa à formação de cidadãos críticos, participativos e transformadores que opinem e busquem caminhos para reflexões, que sejam conscientes, comprometidos com os segmentos sociais, responsáveis o suficiente para resgatar os valores sociais, familiares, culturais, religiosos e éticos. A necessidade humana de vivenciar valores que assegurem o crescimento pessoal e a integração com o social vai delinear a concepção de mundo proposta pela instituição.

Nas aulas de Língua Portuguesa procura-se estimular o aluno a observar descobrir e refletir sobre o mundo, interagindo com seu semelhante através do uso funcional da linguagem: não verbal, oral e escrita (PARANÁ, 2012, p. 113).

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola (PARANÁ, 2012, p. 18) é preciso dar ao homem condições para que encontre por conta própria a sua felicidade e realização pessoal. Para isso existe um caminho a percorrer, às vezes árduo, na busca do resgate de seus valores éticos e morais, do conhecimento e do processo de crescimento intelectual, valorizando e fortalecendo suas raízes em seu ecossistema de herança. Isso formara pessoas autônomas, com capacidade de análise sabendo de sua razão crítica nas relações interpessoais e no respeito aos Direitos do homem e do Cidadão.

Somente é possível pensar em transformação através da ruptura dos processos educacionais existentes na escola atual, ocasionando a aproximação entre o que é ensinado e o que a comunidade necessita apreender para o seu dia-a-dia. A contextualização do conhecimento é hoje fundamental no processo de construção e na formação do ser humano

para prepará-lo para as diferentes áreas de atuação no mercado de trabalho em constante evolução.

A escola, dentro desse cenário, tem trabalhado constantemente na busca de novas propostas, de reformas curriculares, visando melhorar instrumentos e métodos de mudança na estrutura do conhecimento e seus desdobramentos, dando especial atenção ao desenvolvimento e crescimento das relações sociais de forma ampla e geral.

Deve-se ter em mente que é nessa relação do homem com a sociedade, a vida e o mundo, que se concernida a reproblematicada questão do “conhecimento”.

No entanto, faz-se necessário levar em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente ancorado na realização do saber, deixando assim de ser visto numa perspectiva estática, passando a ser encarado como um processo dinâmico no qual sua construção é condição “sine qua non” para a formação completa do educando.

A instituição escolar tem como compromisso garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois esses se constituem como instrumento para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores (PARANÁ, 2012, p.38).

Conforme o Projeto Político Pedagógico:

A maioria dos pais não conhece os professores de seus filhos, conversando pouco com estes e justificam-se dizendo que não têm tempo para ir à escola. Dizem conhecer a escola “por fora” e a visitam apenas quando são chamados para reuniões. Percebe-se também, que alguns pais ignoram a escola completamente (PARANÁ, 2012, p. 9).

A maioria das famílias diz incentivar os filhos a vir para a escola e ajuda nos temas de casa. Os pais esperam que os filhos tenham bom rendimento escolar, mas em contrapartida a escola vê nas famílias uma grande dificuldade de incentivar, dar suporte, limites e cobrar de seus filhos o compromisso com estudo e com as atividades propostas pela escola.

5.2 PROCESSO DA PESQUISA NA ESCOLA

O projeto inicial teve como ponto de partida o mês de outubro de 2013, fase em que foram realizadas visitas técnicas na escola e estudos de bibliografia básica. A pesquisa de campo teve início no mês de abril de 2014, com observação de aulas e posterior aplicação do questionário, sendo que a coleta de dados ocorreu no mês de junho de 2014 e sua tabulação e análise no mesmo mês.

Pretendeu-se com a presente pesquisa apreender a realidade educacional, social, política e cultural dos surdos, sobretudo daqueles que frequentam a rede pública de ensino. As informações coletadas visam servir de base para um conhecimento e uma reflexão sobre a política de inclusão e a prática que ocorre nas escolas.

Destarte, o objetivo não foi de apenas preencher as lacunas do conhecimento sobre os sujeitos surdos, mas também contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para este grupo cultural.

A escolha do colégio Estadual Castro Alves ocorreu devido à grande quantidade de alunos surdos inclusos que, além de frequentarem as aulas no ensino regular também frequentam o CAES (Centro de Atendimento Especializado na Surdez) nesse mesmo colégio, sendo esta instituição de ensino uma referência da cidade por oferecer tal atendimento especializado.

Entretanto, desde a escolha do colégio (novembro de 2013) até a aplicação efetiva da pesquisa 6 (seis) meses transcorreram e, com a virada de ano letivo, de maneira imprevista e incomum, os alunos que estavam matriculados nesse colégio no ano de 2013 pediram transferência para um colégio que oferece ensino médio técnico e poucos alunos surdos permaneceram na referida escola. Assim sendo e não havendo mais possibilidade de mudança do local de aplicação da pesquisa, esta foi realizada no colégio Castro Alves, como previsto inicialmente, porém, a quantidade de participantes foi reduzida justamente por essa alteração.

De acordo com a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Ministério da Saúde, e Resolução nº 466/12 do CONEP toda pesquisa que envolve seres humanos como participantes deve ser avaliada por um comitê de ética em pesquisa, geralmente vinculado a instituições autorizadas. Seguindo a resolução, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e foi aprovado

sob o número de protocolo Registro CEP/ UTFPR: N° 626.642 de 24 de abril de 2014.

Após o retorno do parecer pela CEP, as observações iniciaram no período entre o dia 5 e 9 do mês de maio, em duas turmas, do 6° e 8° ano B, com professoras de Português distintas, prioritariamente, as aulas delas foram observadas, porém uma aula da matéria de Matemática também foi assistida, para comparar a aquisição do conhecimento relacionado a esta outra ciência. Portanto, pode-se constatar que há diferença entre os ambientes, as idades dos alunos envolvidos, a metodologia do professor de português, a diferença entre as matérias e entre os intérpretes. Após a observação, os questionários pré-elaborados foram aplicados, englobando quatro sujeitos distintos, quais sejam, alunos surdos e alunos ouvintes, professores da matéria de Língua Portuguesa e Intérpretes.

5.2.1 Relatório das observações

Foram observadas um total de 10 horas/aula, sendo metade em cada turma. A turma do oitavo ano era composta por 25 alunos, sendo que dois desses eram surdos, um oralizado e outro que só se comunica por Libras, possuidor de implante coclear¹⁴ e também há um aluno cadeirante incluso. Por meio das observações realizadas nessa turma notou-se, preliminarmente, que a sala não é organizada com o fim de propiciar melhor visualização do surdo e entrosamento dos alunos surdos, pois, as carteiras são desorganizadas, não seguem nenhum padrão e os alunos surdos sentam nas primeiras carteiras da segunda e terceira fileiras, totalmente ausentes do que ocorre no resto da sala, pois, além de não possuir a audição, também ficam privados da visão.

De acordo com matéria publicada na Revista Nova Escola, da Editora Abril (Edição Especial, nº 34, novembro 2010, p. 20), Carla Mantoan afirma que o professor deve sempre falar de frente para a criança surda, posicioná-la corretamente na sala de aula para que possa participar das atividades, sem perder o que acontece no ambiente escolar, incentivando a

¹⁴De acordo com Kozlowski (1997), implante coclear é um dispositivo que implica na estimulação do oitavo par craniano, por intermédio de um ou mais eletrodos. Sua função é levar diretamente ao nervo auditivo a informação sonora já transformada em sinais elétricos. A cóclea já não pode mais efetuar a codificação, então é substituída por este dispositivo, estimulando diretamente as fibras do nervo auditivo pelo seu "equivalente elétrico". É um dispositivo especial colocado no ouvido interno e permite a pessoas com perda auditiva profunda ou total, uma audição útil capaz de melhorar a sua comunicação. KOZLOWSKI, L.- **Implantes Cocleares** Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1997, p. 22

colaboração do grupo.

Para recepcionar alunos inclusos, a reorganização do espaço físico é uma das funções iniciais da escola (acessibilidade arquitetônica) e pequenas mudanças podem garantir a acessibilidade da criança às aulas.

Deve-se incentivar a participação do aluno surdo nas atividades e que os demais colegas ajam de maneira a integrar o colega surdo. No caso desta turma, mesmo que possua mais de um aluno surdo, ainda assim, há grande perda em relação ao que ocorre ao redor destes, a interação não ocorre plenamente e a convivência com os demais fica mitigada e isso também ocorre ou é agravado em razão da falta de organização das carteiras de modo a proporcionar uma interação mais abrangente. A turma não é grande, então os alunos poderiam sentar em círculo, deixando os alunos surdos mais próximos ao quadro e ao professor, para que possam entender melhor a matéria e a mediação do intérprete, mas não fiquem alheios ao que ocorre na turma.

Outra grande dificuldade que se percebe facilmente é o que ocorre em relação à matéria que é passada no quadro, pois os alunos surdos tem muita dificuldade em repassar para o caderno o que leem no quadro, já que o Português é considerado uma segunda língua e, portanto, o aluno surdo tem uma dificuldade adicional que não se limita apenas ao conteúdo. Então, os alunos surdos possuem dificuldade em ler, memorizar e escrever. Isso faz com que, normalmente, copiem letra por letra e não assimilem a palavra toda para depois reproduzirem em seus cadernos. Processo equivalente ao aluno que está aprendendo uma segunda língua, o inglês, por exemplo, se ainda não sabe como escreve a palavra ele precisa copiar cada letra, cada sílaba, até formar uma união de letras, que mesmo unidas, muitas vezes não possuem significado algum para aquele que a desconhece.

Em razão desta dificuldade é sempre bom que o professor que leciona em turma que possui alunos inclusos traga materiais diferenciados e de preferências visuais, que podem ser aproximados dos alunos, cartazes, por exemplo. Além disso é importante fazer questionamentos individuais para ter certeza de que os alunos estão entendendo.

Na dinâmica da sala, não é difícil notar que há uma grande diferença entre os integrantes da turma, principalmente porque, regra geral, os alunos ouvintes conseguem olhar para o quadro, copiar as sentenças mais rapidamente e ainda conseguem conversar e escutar o que, eventualmente, a professora está falando. Mas, para o aluno surdo a tarefa de copiar já é difícil e, além disso, caso o intérprete esteja comunicando algo, ele precisa optar ou olhar para

o quadro e copia ou para tudo o que está fazendo e presta atenção nas informações interpretadas. Deste modo, quando escreve perde a explicação e enquanto presta atenção no intérprete, se atrasa ainda mais para concluir a tarefa proposta e não raro a aula acaba sem que ele tenha copiado tudo que estava no quadro.

Percebe-se que a metodologia de passar muita matéria no quadro e deixar os alunos copiando não é eficaz para os alunos surdos e também é contestada até mesmo pelos alunos ouvintes. Na sala observada do oitavo ano a maioria dos alunos não prestava atenção e não copiava a matéria quando muita coisa era escrita no quadro, iniciando conversas paralelas e desperdiçando o tempo que deveria ser empregado no aprendizado.

Esta questão das conversas paralelas é outro problema de importante constatação. A interação existe, os alunos trocam experiências, dúvidas, informações uns com os outros, mesmo enquanto há atividade para ser resolvida ou explicações que deveriam ser recebidas. E isto não é diferente com o aluno surdo, eles também conversam entre si. Entretanto, enquanto os demais ouvintes conversam e produzem ruídos, sendo chamados à atenção pelo professor, pois, além de prejudicarem o resto da sala, prejudicam seu próprio rendimento, quando é o surdo que está conversando, a professora raramente chama a atenção de modo que problemas com relação ao comportamento e à disciplina dos alunos presentes na sala de aula não seguem um padrão uniforme. Para chamar a atenção dos ouvintes, basta alterar o tom de voz (gritar, muitas vezes), para o surdo isso é ineficaz, mas o professor não deve deixar de chamar a atenção do aluno surdo, caso não saiba como abordá-lo em Libras, deve alertar o intérprete que irá transmitir a informação. As conversas precisam ser reprimidas de igual forma entre os alunos da classe, não é porque os surdos não falam e não produzem som (ao menos o som da fala) que não perturbam os demais alunos e a si próprios quando conversam.

Deve-se proceder de maneira a incentivar a disciplina e o respeito por todos e para todos, mas, ainda assim, é compreensível que a professora não iniba totalmente os alunos e deixe, ao menos por certo tempo, que o aluno surdo interaja com os demais colegas, pois, ao menos no que diz respeito à convivência isso é salutar e positivo.

Nesta turma, algumas interações entre colegas ocorreram em relação ao aluno surdo que é oralizado. Em algumas oportunidades os colegas ouvintes se dirigiram até ele para pedir materiais escolares emprestados. Este aluno, em razão da oralização, possui maior autonomia, sanando dúvidas e procurando a professora com maior liberdade e frequência do que o outro aluno surdo que não é oralizado e possui apenas o intérprete como meio de comunicação e

ligação com todo o restante da turma.

No período de observação, além dos alunos surdos apenas uma aluna ouvinte demonstrou possuir conhecimento de Libras, pois esta foi a única que interagiu, mesmo que pouco, com os colegas em sua primeira língua.

Importante ressaltar que todos os alunos matriculados em turmas que possuam alunos inclusos deveriam ter, não só a oportunidade, mas a obrigatoriedade de aprender Libras, através de aulas em período regular que integrem o currículo escolar. Mas, sabe-se a dificuldade disso, pois, até mesmo as línguas estrangeiras modernas que são obrigatórias não despertam o interesse dos alunos em aprendê-las. Deste modo, antes de simplesmente “obrigar” o aluno a aprender, deveria ser realizado um grande trabalho de disseminação da Libras e incentivo ao aprendizado.

Além dos alunos, a professora poucas vezes utilizou gestos ou expressões faciais e corporais para se fazer entender pelos alunos surdos, sendo estes esporádicos e diferente da linguagem de sinais. Embora os alunos possuam o auxílio do intérprete, que possui a função de transmitir o que o professor precisa dizer para eles, em raríssimas ocasiões a professora questionou se os alunos surdos haviam entendido a matéria e tentou se comunicar com eles.

Do mesmo modo, os professores deveriam ao menos saber poucas palavras em Libras para, ao menos perguntar se os alunos entenderam a explicação, se está tudo bem e se eles possuem alguma dúvida, sendo esta, posteriormente traduzida pelo intérprete ao professor. É inegável que o aluno surdo sente-se mais aconchegado e próximo do professor regente se este dirige-se a ele sem utilizar o intérprete e sentindo-se mais confortável poderá participar mais da aula.

Segundo Silva e Pereira (2003), o direito do aluno surdo à educação através da Língua de Sinais está assegurado na Declaração de Salamanca, no artigo 19, artigo este não incorporado nos documentos que regulam a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino em nosso país. Assim, o que se vê, na prática, são professores tentando se comunicar com os alunos surdos de qualquer jeito, sem mesmo acreditarem na efetividade de tal procedimento. Ainda segundo as autoras, as questões acerca do uso e conhecimento da Libras revelam que essa Língua é pouco conhecida e que, nos discursos, predomina a preferência, o conhecimento e a prática do uso da língua oral.

A aula muitas vezes se torna cansativa, e, assim como os alunos ouvintes, que em determinados momentos tem preguiça e não gostam de fazer determinadas atividades, os

alunos surdos também demonstraram tais atitudes, dirigindo-se ao intérprete para demonstrar seus sentimentos e descontentamentos, sem que esta informação seja repassada ao professor.

Fato comum e que não deveria ocorrer é a inevitável aproximação sentimental do surdo com o intérprete, o aluno surdo sente-se, muitas vezes, sozinho, sem ter com quem conversar, contar sobre o seu dia e comentar sobre a aula e acaba compartilhando seus desejos e pensamentos com o intérprete, confundindo as funções e transformando-o em um colega e confidente.

Diferente das aulas de Português observadas, na aula de Matemática os alunos estavam mais comportados e a professora demonstrou-se mais atenta. Foi até a carteira do aluno surdo e utilizando materiais produzidos com material de E.V.A. (Espuma Vinílica Acetinada) explicou a matéria e o exercício que deveria ser resolvido, facilitando a visualização e o entendimento deste. Depois, frente a dificuldade apresentada pela maioria da turma, utilizou os mesmos recursos (material de E.V.A.) para explicar o conteúdo a toda sala, assim, o entendimento pelos alunos ouvintes também ficou mais fácil, ou seja, o que pode facilitar o entendimento do surdo, muitas vezes pode ser útil para que todos os alunos aprendam. Deste modo, foram igualmente de grande valia para os alunos ouvintes que sentiam alguma dificuldade na apreensão dos conteúdos.

Na turma do sexto ano, os alunos são mais novos (possuem entre 10 e 12 anos) e a turma tem maior quantidade de alunos. Estes também ocupam lugares, sem o alinhamento padrão das carteiras.

O surdo que está nesta sala é oralizado, possui aparelhos auditivos (retroauricular) e raramente se comunica em Libras, apesar de necessitar do auxílio do intérprete, possui entendimento e comunicação avançados. Além dele a turma também possui um aluno incluso cadeirante.

A professora desta turma questiona o aluno diretamente, assim como os demais, sem fazer distinção e o aluno surdo contribui com o seu conhecimento, sendo que respondeu todas as vezes em que foi perguntado sobre os exercícios ou o entendimento da matéria, demonstrando atenção e conhecimento. A comunicação entre o aluno e o professor é bem estabelecida, qualquer dúvida, pedido ou pergunta é feita diretamente ao professor, de forma oral, sendo estimulado para procurar o professor pelo próprio intérprete.

A interação com os colegas também ocorre de maneira mais próxima, embora o aluno surdo fique privado de certos acontecimentos dentro do ambiente escolar, pois algumas

percepções são reduzidas.

Em determinada aula a professora corrigiu o caderno deste aluno e falou pausada e diretamente para ele que deveria melhorar a letra, pois ela não aceitava certos erros e rabiscos, exatamente a mesma coisa que falou para os outros alunos que incidiram neste erro. Ou seja, não fez distinção alguma e procurou falar de uma maneira que estimulasse os alunos a melhorarem.

Em outra aula, durante a aplicação de uma prova o intérprete auxiliou no entendimento de algumas palavras, embora o conceito e a resolução dos exercícios ficassem a cargo do aluno, quando este teve dúvida em relação a estes aspectos procurou a professora da disciplina, ficando claro que estabeleceu-se um limite entre a função do intérprete e a do professor. Foi o segundo aluno da turma a terminar a avaliação. Após o término ficou em silêncio lendo um texto de um livro da matéria de História, com o auxílio do intérprete.

Na aula seguinte, durante a realização de uma atividade de redação, a turma estava muito agitada e a professora com muita dificuldade de controlar, porém, após explicar perguntou se todos haviam entendido, inclusive, perguntou diretamente para o aluno surdo e após confirmação do entendimento de todos, iniciaram a produção do texto. O intérprete auxiliou nas ideias iniciais deixando o desenvolvimento do texto a cargo do aluno surdo.

Apesar do constante uso do quadro e da oralidade, esta professora demonstrou maior atenção para com o aluno surdo, contribuindo para o sucesso de seu desenvolvimento e inclusão escolar.

Com as observações foi possível concluir que o professor da disciplina faz diferença significativa para o aprendizado dos alunos surdos, assim como acontece com os demais alunos. A metodologia, os recursos utilizados, a flexibilização destes recursos, o controle da turma, o envolvimento com os alunos, a dedicação, tudo se torna relevante no processo de ensino aprendizagem e assim como há necessidade e importância da qualificação do professor para a disciplina lecionada, também é necessário um conhecimento das necessidades e peculiaridades em relação ao aluno incluso, para que possa preparar atividades que sejam adequadas para este e também beneficiem o restante da turma.

Sabendo-se que vai bem longe o tempo em que a voz, o quadro-negro e o giz eram as únicas ferramentas de trabalho do professor. Imagens, objetos, jogos, livros, filmes, músicas, tudo o que possa ser usado a favor da aprendizagem é bem-vindo e ganha importância ainda maior nos tempos de escola inclusiva. Afinal, além de proporcionar as aulas mais

estimulantes, diversificar recursos é uma maneira de torná-las também mais acessíveis a todas as crianças – tenham elas deficiência ou não.

Outro ponto a ser destacado é o limite adequado que se deve estabelecer sobre a real função do tradutor/intérprete de Libras para que ele não seja encarado pelo aluno surdo como alguém que está ali para lhe ensinar e resolver seus problemas e nem confundido pelo professor, como se o trabalho de ensinar o surdo fosse do intérprete. A presença do intérprete mostrou-se como fundamental para o aprendizado do aluno surdo, mas o trabalho deste ficará prejudicado se o professor não possuir uma metodologia adequada.

Entretanto, arrumar o espaço e utilizar recursos diferenciados, além de disponibilizar a presença do intérprete que não atue para suprir a metodologia do professor, não são suficientes para garantir que o aluno aprenda, faz-se necessário adaptar principalmente a essência do que se vai buscar na escola: o conteúdo. O educador tem de refletir com antecedência e trocar experiência com o intérprete educacional sobre o tema da aula e as possíveis flexibilizações para permitir que todos aprendam e principalmente programar atividades para socializar e ambientar os alunos surdos.

Principalmente porque, em relação aos colegas de turma, infelizmente, sentiu-se pouco amparo, entrosamento e pré-disposição em auxiliar os colegas inclusos que possuem dificuldades. Mas, entre as turmas observadas os alunos do 6º ano demonstraram mais interesse e auxílio para com os colegas.

Conclui-se que através da observação, foi também possível perceber que a inclusão é importante para o desenvolvimento de crianças mais éticas e que respeitem o próximo, porém isso depende muito de como a escola (e o professor da turma) trabalha e desenvolve o fato da inclusão, pois apenas fornecer o espaço para inclusão é muito diferente de trabalhar os alunos para que aceitem as diferenças e desenvolvam habilidades diferenciadas.

5.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS

Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar e chegar a conclusões a partir de tudo o que foi estudado e observado durante a pesquisa.

O diálogo exprime a essência do ser, se, como Merleau Ponty destacou, sou agente e testemunha, essa presença e observação da própria história concedem o direito a seus coadjuvantes de também participarem deste momento no qual as subjetividades se encontram, criam e transformam o mundo. (Ponty apud MARQUES e OLIVEIRA, 2009, p. 405).

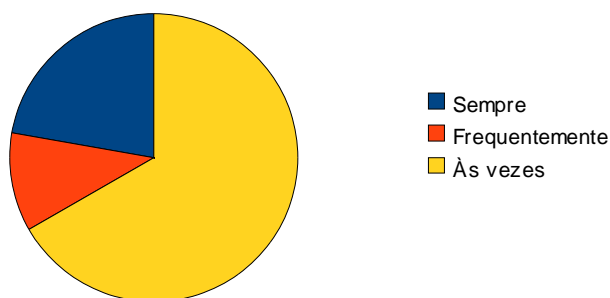
A realização da pesquisa pretendeu dialogar com as teorias e com a realidade, a fim de perceber o que a prática pode ensinar para realizar novas transformações na busca da melhor maneira de incluir o surdo e compreender o papel do tradutor/intérprete de Libras para o acesso do conhecimento e emancipação do surdo.

Os questionários contendo, em média cinco questões, algumas abertas, que possibilitaram registrar a opinião dos participantes e outras fechadas, objetivas para formar dados estatísticos, foram entregues para todos os alunos do 6º e 8º ano do colégio e para os respectivos professores e intérpretes destas turmas. Além destes professores outros se disponibilizaram a participar da pesquisa.

5.3.1 Análise dos questionários dos alunos ouvintes da turma 8B

Na turma do 8º ano B, 25 alunos estão matriculados com idade entre 13 e 15 anos. Todos receberam o questionário, entretanto, apenas nove responderam. Para todos estes a presença do intérprete não interfere nas aulas.

Em relação aos trabalhos realizados em sala de aula a maioria dos alunos (seis) respondeu que às vezes faz trabalhos em sala de aula junto com alunos surdos, dois sempre fazem e 1 frequentemente, conforme gráfico abaixo:



Conforme a professora de Língua Portuguesa Marisa Toledo “a participação de outros colegas nas atividades costuma dar bons resultados e esse é o maior ganho de todos, a convivência ensina muito”. (RODRIGUES, 2003, p. 44).

Infelizmente pela observação que foi realizada nas turmas foi possível perceber que a interação não ocorre de maneira satisfatória, muitas vezes, porque a turma não é preparada e não sabe como lidar com o colega surdo.

A grande maioria dos alunos afirma que se acostumou a dividir a sala com os colegas surdos, pois eles são iguais aos ouvintes e com a presença da intérprete até eles conseguem se comunicar com os surdos, em razão disso, não tem problema.

Aqui percebe-se um início de união, fraternidade e aceitação do outro, como alguém igual aos demais, que no entanto precisa de um auxílio e através deste é possível se comunicar e interagir.

Com relação às mudanças necessárias para que todos os alunos aprendam a matéria diferentes argumentos foram apresentados, a maioria dos alunos respondeu que não são necessárias mudanças, alguns alunos argumentam que os professores explicam bem e que só não aprende quem não quer.

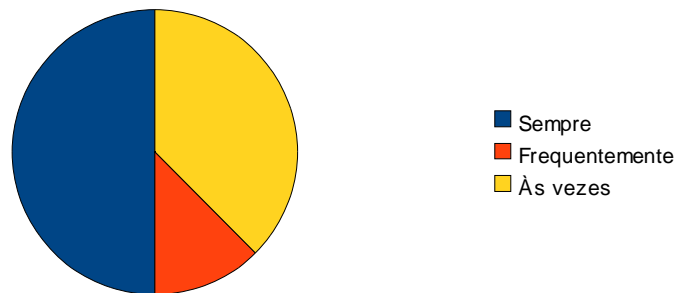
5.3.2 Análise dos questionários dos alunos ouvintes da turma 6B

Na turma do 6º ano B, oito alunos responderam o questionário, dentre eles quatro meninos e quatro meninas.

A maioria disse que a presença do intérprete não interfere nas aulas, porém dois alunos responderam que o intérprete interfere na aula, porém nenhum citou se esta interferência é

positiva ou negativa.

Nesta turma a maioria dos alunos afirmou que sempre faz trabalho com os colegas inclusos, três responderam às vezes fazem e um frequentemente, conforme gráfico abaixo:



Em relação à questão que aborda a divisão da sala com alunos surdos, três alunos responderam ser muito legal ou normal, alguns exteriorizaram que às vezes não entendem o que o colega fala, mas que o intérprete contribui com a comunicação entre os alunos surdos. Um aluno comentou que a inclusão é boa para adquirir experiência, que sente-se bem e não tem preconceito.

Em relação às mudanças para que todos aprendam, foram apresentadas as seguintes: o respeito; a sugestão de que poderia ter uma aula uma vez por semana de Libras; ter sempre um tradutor de Libras na sala de aula e material didático para alunos especiais; mais tecnologia e aula de reforço para todos os alunos; maior disciplina por parte dos alunos para que a comunicação entre intérprete e aluno surdo seja eficiente e que é necessário ter sempre um auxiliar em sala de aula, não apenas para alunos surdos, mas também para alunos com outras necessidades, bem como, para os próprios alunos ouvintes que possuem alguma dificuldade de aprendizado.

5.3.3 Análise dos questionários dos alunos inclusos surdos

Em todas as turmas observadas quatro alunos surdos participaram da pesquisa, dois destes são oralizados e outros dois utilizam aparelhos e/ou implantes.

Todos frequentam o CAES e afirmam que as atividades desenvolvidas ajudam a aperfeiçoar a aquisição do conhecimento em Libras e em Português, por meio de questionários com perguntas pessoais e demais atividades sobre conhecimentos gerais.

Para três destes alunos, o apoio do intérprete sempre atinge as expectativas e para o outro frequentemente obtêm-se o resultado esperado. Porém, todos afirmam que se sentem a vontade para expressar a opinião nas aulas.

E, apesar de afirmarem que gostam de português, as maiores dificuldades apresentadas são em relação as avaliações, conjugações verbais e o conhecimento semântico, referindo e demonstrando no dia a dia que a grande dificuldade consiste no entendimento do Português em sua forma escrita.

Segundo Rosa:

O Português escrito, principalmente os termos idiomáticos e as gírias, como se sabe, é para a maioria da comunidade surda, de difícil compreensão. Por essa razão, caso esse surdo procure compreender a fala do professor pela interação no texto escrito, normalmente, em algum dado momento, pedirá para o intérprete uma explicação ou outra de alguns conceitos da Língua Portuguesa. Logo, dificilmente o surdo tem acesso com clareza ao original, quer seja esse original a fala do professor, quer seja um texto escrito. Mesmo que o surdo perceba atitude do intérprete, e quase sempre ele percebe, improvável que ele tenha como denunciar e - ainda mais grave - não há para quem ou onde denunciar (ROSA, 2005, p. 126).

De acordo com uma pesquisa realizada por Borges (2004) que investigou, por meio de entrevistas, as percepções de nove alunos surdos que estudavam no Ensino Médio de escolas regulares de Pelotas acerca de suas experiências com a inclusão escolar, os alunos apontaram como uma das dificuldades encontradas, a comunicação com os ouvintes (colegas e professores). Esses alunos apresentaram uma série de modificações que a escola regular deveria fazer para atender às suas necessidades, como, por exemplo: a necessidade de intérpretes, a divulgação da Língua de Sinais para a comunidade escolar e metodologias diferenciadas de ensino.

5.3.4 Análise dos questionários dos tradutores/intérpretes educacionais de Libras

Além dos intérpretes educacionais presentes nas salas de aula observadas, outro profissional intérprete, integrante do colégio se dispôs a responder ao questionário, deste modo, houve um total de três participantes.

A maioria afirmou ser frequentemente inquirida pelos alunos surdos a traduzir as dúvidas relacionadas à matéria, apenas um participante afirmou que sempre é procurada, mas que raramente isso acontece durante a explicação, muitas vezes os alunos procuram depois que a matéria foi explicada.

Neste ponto, durante a observação foi possível perceber que, não raro, os intérpretes são procurados durante a resolução de exercícios para sanar dúvidas sobre o conteúdo e normalmente o próprio intérprete explica a matéria, função esta que é do professor.

Apenas uma das intérpretes questionadas possui formação em Língua Portuguesa. Segundo elas, dentre as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos surdos, destacam-se: entender o significado de algumas palavras em português; compreender e diferenciar os contextos, pois muitas palavras que diferem em significado possuem o mesmo sinal em Libras (ex: motorista/conductor); compreender o significado da língua (léxico) e conseguir realizar produções de texto.

Em relação ao acesso prévio aos conteúdos que serão ministrados, todas relatam que o profissional tradutor/intérprete de Libras não é contemplado com hora/atividade na sua jornada de trabalho, o que dificulta o contato com os professores das disciplinas e o estudo prévio do conteúdo que será ministrado.

Ressalta-se que “o tradutor precisa ter um conhecimento profundo dos temas que constituem o texto de partida, sobretudo quando a tradução incide sobre um domínio especializado” (ROSA, 2005, p. 76:).

Mas conhecer profundamente o texto e as atividades que serão trabalhadas é algo que requer tempo, dedicação, estudos e aperfeiçoamento, deste modo, requer planejamento e tempo, dos quais não são ofertados aos profissionais.

Os aspectos elencados como negativos para a inclusão foram: o planejamento e metodologia dos professores, muitas vezes, inadequados à individualidade do aluno surdo, dificultando a aprendizagem do mesmo; a falta do uso de recursos visuais, mídias, imagens, o

que, inclusive, facilitaria o entendimento do aluno ouvinte também, em razão da visualização do conteúdo e não permanecendo apenas no nível abstrato. Relataram que sentem que há despreparo dos profissionais para compreender e realizar as adaptações curriculares necessárias para atender a todos com a mesma metodologia. Inexiste uma metodologia sistematizada para o ensino de uma Língua Portuguesa instrumental, com uma leitura e escrita, para alunos surdos, não há materiais produzidos e disponibilizados. Há falta de recursos humanos qualificados às necessidades dos surdos. Além disso, muitas vezes, o surdo adquire conhecimento tardio com a Libras o que influencia e dificulta todo o processo de aprendizagem de uma segunda língua, neste caso, o português.

Entretanto, os aspectos positivos também existem, quais sejam: a conscientização da comunidade escolar a lidar com a diversidade, os demais alunos crescem preparados para uma sociedade diversificada, compartilhando e desenvolvendo a arte de conviver e se comunicar por outro meio que não seja a oral/auditiva; melhoria da autoestima e das oportunidades para os surdos e facilitação do entrosamento social e comunitário dos sujeitos surdos.

A inclusão foi descrita pelos profissionais como dificultosa para os professores em adaptar as atividades e avaliações para os alunos surdos, raramente fazem uso de imagens e questões objetivas ou adaptadas ao surdo. As estratégias das aulas pouco favorecem os alunos surdos, pois os professores dificilmente usam recursos visuais, sendo estes importantes para o estímulo e interesse de todos os alunos. Muitos conteúdos poderiam ser trabalhados de forma diferenciada com uso de recortes, colagens, cartazes etc. Dentro desse contexto, os alunos surdos, apesar de terem intérprete, apresentam dificuldades em apreender os conteúdos trabalhados se estes são apenas de forma oral ou escrita no quadro negro.

A inclusão não deixa de ser uma tentativa de ensino aprendizagem em um contexto comum, a todos os alunos. Porém, sem metodologias apropriadas, torna-se uma tarefa impossível, pois os alunos perdem muitas informações. Uma das intérpretes destacou que o aluno surdo, quando está copiando não consegue prestar atenção em explicações do professor.

Além disso, em relação à convivência, esta não é plena, pois ele perde conversas entre os ouvintes. Não há estímulo e nem comunicação pois poucos colegas sabem Libras, neste caso, uma das alternativas é que a disciplina de Libras esteja no currículo, para que todos tenham acesso, tanto surdos quanto ouvintes.

Também se destaca a falta de limites aos surdos, pois raramente, são chamados à atenção enquanto para o ouvinte o tratamento é diferente. Na entrega de trabalhos, por

exemplo, o surdo pode entregar depois, as provas podem ser feitas em duplas ou consultando materiais, enquanto o ouvinte não tem dilação de prazo e possui rigidez na hora de fazer as avaliações. As metodologias devem ser diferenciadas, mas deve-se saber o limite desta diferença.

Em um estudo realizado com professores do Ensino Fundamental que tinham alunos surdos em suas classes, Silva e Pereira (2003) observaram que apesar da maioria das professoras considerarem seus alunos surdos inteligentes, revelavam atitudes contraditórias, como, por exemplo, ajudavam e deixavam seus alunos fazer o que queriam, o que demonstra certa dúvida com relação ao potencial intelectual do surdo. Quanto à aprendizagem dos alunos surdos, algumas professoras afirmavam o caráter de normalidade, porém, outras comentavam que a aprendizagem era mais lenta. A maioria das professoras relacionou as dificuldades de aprendizagem à falta de linguagem. As autoras concluem que apesar das professoras apresentarem em seus discursos a idéia de que os alunos surdos tinham todas as condições de serem incluídos, pois eram inteligentes, aprendiam e se comportavam bem; na prática, eles eram excluídos.

Alguns auxílios são necessários aos alunos surdos, o próprio intérprete é uma peça chave, entretanto, não deve-se atribuir a ele todas as funções atinentes ao ensino do surdo. O intérprete deve ser preservado, pois ele é basicamente o único auxílio do aluno surdo e em consequência da condição de trabalho e do não reconhecimento (apesar da regulamentação legal), é raro que se disponibilize intérprete na sala de aula, prejudicando o desenvolvimento dos alunos surdos inclusos.

5.3.5 Análise dos questionários dos Professores de Língua Portuguesa

Para a maioria dos professores questionados, os alunos surdos mostram-se interessados e participam das aulas. Os educadores afirmam que possuem razoável ou bom domínio das condições linguísticas dos surdos, embora a observação das aulas não tenha demonstrado completamente isso. É claro que, inicialmente, para lidar com a inclusão, é preciso conhecer as características de cada síndrome, deficiência ou limitação.

Em relação à surdez, conforme a fonoaudióloga Beatriz Mendes, docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC) São Paulo, “quanto mais aguda, mais difícil é o desenvolvimento da linguagem” (Mendes apud MARTIN, 2009, p. 19). Mas toda criança é capaz de avançar desde que bem assistida por professores e pela escola. Ainda que demore mais tempo, a criança com perda auditiva se alfabetiza.

Barbosa e Amorim (2008), apontam que a língua (de sinais) é pouco conhecida por parte de professores investigados, apesar de ser considerada por muitos como importante recurso não só para a criança surda, mas também para os ouvintes, pois possibilita a interação entre ambas e a construção do conhecimento. E que na prática da escola, apesar do movimento de inclusão, isso leva a discussão se a escola se adapta à criança e se utiliza da Língua de Sinais ou se a criança surda se adapta à escola (oralização).

Os professores participantes afirmam que se sentem preparados para receber, lidar e trabalhar didaticamente com os alunos inclusos, somente se tiver intérprete na sala e afirmam que mudaram seus métodos de ensino, através de conteúdo, atividades e avaliações adaptadas, explicação individual e uso de metodologias que tornem a aprendizagem mais compreensível e que esse aluno entenda.

Conforme Cláudia Pereira Dutra, Secretária da Educação Especial do Ministério da Educação “o momento atual é o de construção. De fato a inclusão na sala de aula está sendo aprendida no dia a dia, com a experiência de cada professor. Mas não existe uma formação dissociada da prática. 'Estamos aprendendo a fazer'”. (Dutar apud MARTIN, 2009 p. 12).

A professora da rede pública municipal de São Paulo Daniela Alonso diz que “descobrir as competências dos estudantes é o caminho, pois “antes focávamos as dificuldades. O professor queria checar o que eles não sabiam, valorizando as diferenças pelas 'falhas'. Hoje vemos sondar o que cada um conhece para determinar como pode contribuir com o coletivo”. (Alonso apud MARTIN, 2009, p. 12).

Para o sucesso do aprendizado do aluno incluso, sem dúvida o professor que está em sala de aula deve se dedicar imensamente, descobrir novas possibilidades, estudar, trocar experiência com colegas, observar e avaliar as reações dos alunos inclusos em relação às atividades propostas e organizar as aulas da maneira que o aluno surdo consiga prestar atenção e aprender ainda mais. É melhor que o aluno se sente na frente, e o professor fale perto e de frente para ele e aposte na diminuição dos ruídos e no uso de recursos visuais, utilizando do intérprete para comunicação e interação do aluno incluso.

Maria Teresa Eglér Mantoan, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e uma das pioneiras no estudo da inclusão, salienta que “a escola regular é mais desafiadora e um ambiente desafiador é mais propício ao aprendizado” (Mantoan apud VEROTTI e CALLEGARI, 2009, p. 15).

Incluir o surdo engloba passar por essas dificuldades e adquirir o conhecimento como qualquer outro aluno que está na sala de aula e apresenta seus medos, dificuldades, anseios e precisa ultrapassar todos estes obstáculos. Inclusive porque no caso da inclusão, não apenas o surdo é desafiado, mas os demais colegas ouvintes também.

A cada novo conteúdo ensinado, deve-se sondar o quanto de conhecimento os alunos já possuem sobre o tema, para determinar como avançar. Quando há um aluno com deficiência na sala também deve-se partir deste pressuposto. É preciso verificar o que ela já conhece e seguir em frente com a etapa prevista.

Um aluno nunca é igual o outro, perceber o potencial de cada um e atingir a classe inteira é um desafio contínuo. É preciso estudar muito, se aprimorar sempre e saber ser flexível quando necessário. O papel da equipe pedagógica e dos intérpretes de Libras, que conhecem as peculiaridades dos alunos surdos mais a fundo, é muito importante neste momento, com a ajuda de todos é possível encontrar novas formas de ensinar que beneficiam a todos e não apenas aos alunos inclusos.

A professora da Unicamp Mantoan, complementa explicando que a flexibilização de recursos pode ajudar todos a aprender mais. Se o educador utiliza um modelo 3D para ensinar o Sistema Solar (em uma aula de ciências), não só os que tem deficiência auditiva avançam mas também toda a classe tem acesso a um recurso que facilita a compreensão do conteúdo. A inclusão obriga o sistema educacional a se repensar, a descobrir novas formas de ensinar. (Mantoan apud VEROTTI e CALLEGARI, 2009, p. 15).

Deste modo, pode-se afirmar, conforme Cláudia, secretária do MEC que “O professor que está preparado para a inclusão, está preparado para atender a todas as crianças”.(Cláudia apud VEROTTI e CALLEGARI, 2009, p. 15).

Conclui-se assim, que a inclusão proporciona experiências e quebra de paradigmas, socialização. É importante e necessária, porém, é preciso investir na formação de professores e funcionários para um melhor atendimento, além disso, a presença do intérprete é indispensável.

O professor deve planejar suas atividades, mas não pode esquecer de contemplar

ajustes sugeridos pelos alunos, tanto ouvintes como surdos. Deve ser permitido ao aluno exteriorizar suas necessidades, contribuindo para que todos tenham a oportunidade de reforçar ou desenvolver novas habilidades.

5.3.6 Conclusões dos questionários

Todos podem se beneficiar com a inclusão escolar se tiverem uma postura aberta e ética, já que ela pressupõe o respeito e a valorização das diferenças. Porém a inclusão educacional não está garantida com responsabilidade apenas nas ações do professor e do intérprete educacional, mas de toda a equipe pedagógica, dos pais e da comunidade.

Mas é inegável que o professor da disciplina é imensamente importante e para propiciar o melhor ensino, este deveria preparar aulas mais dinâmicas e flexibilizadas, utilizando o tradutor/intérprete, realmente com a função que este deve desempenhar, de ser um canal de comunicação entre os ouvintes e os alunos surdos.

Deste modo a escola deve se organizar para a escolarização do aluno surdo dispendo de intérpretes e de professores que utilizem metodologias adequadas, pois, é o professor que é responsável pelo aprendizado de todos os alunos que estão em sala de aula devendo perceber a peculiaridade e dificuldade de cada um e trabalhar da melhor maneira possível para que todos aprendam, tendo para isso recursos e apoio dos colégios disponíveis, além do auxílio do tradutor/intérprete que poderá sugerir atividades adequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos houve uma crescente preocupação em adequar os locais, através da acessibilidade arquitetônica e das disposições legais a respeito das condições de pessoas com necessidades especiais, derrubando praticamente diversas barreiras e preconceitos, permitindo o acesso dos deficientes aos mais diversos locais, públicos ou privados, em busca de lazer, ensino ou labor. Entretanto, admitir a existência dos direitos e possibilitar o acesso do sujeito aos mais diversos serviços e produtos não garante a adequação e inclusão para efetivo proveito do que lhe é oferecido.

Deste modo, a política de inclusão mune-se de previsões que visam assegurar o cumprimento dos direitos e garantias constitucionalmente previstos garantidores de uma sociedade justa, fraterna e igualitária, que proporcione mecanismos para adequar as diferenças dos desiguais equiparando-os aos demais cidadãos.

A educação escolar surge como um dos principais mecanismos para incluir o cidadão deficiente e torná-lo capaz de lutar pelos direitos de seu grupo. As mudanças ao longo da história comprovam como o sujeito surdo passou a ser tratado depois que teve acesso aos estudos e pôde reivindicar seus direitos, literalmente, com suas próprias mãos.

O ambiente escolar se torna um espaço de reivindicação e mudança. A instituição educacional está envolvida, não apenas para o ensino-aprendizagem de conteúdos, mas também para a socialização, para a construção de identidade, para a linguagem, enfim, para o surdo tornar-se culturalmente desenvolvido e participar da sociedade ouvintista e esta para o receber como um cidadão que possui particularidades, especialmente no que diz respeito à linguagem e comunicação, mas que, goza de plenos direitos e é intelectualmente capaz de exercer qualquer função profissional desde que lhe sejam garantidos os direitos. E, com o presente trabalho pode apontar, a maior conquista da educação dos surdos foi a participação na escola regular, o que proporciona sua inclusão desde a mais tenra idade. Por isso é tão importante possibilitar o acesso à escola e garantir a presença do intérprete educacional, pois esse profissional é o elo do aluno surdo com a sociedade ouvintista e o canal de transmissão do conhecimento disseminado na sala de aula e a garantia de plena participação desse aluno.

Por meio das leituras realizadas, da pesquisa em sala de aula e das respostas dos questionários constatou-se que é no processo escolar que as pessoas surdas se deparam com as

dificuldades, fracassos, conflitos, se autoidentificam e são incluídas ou excluídas. Destarte, é essencial a intervenção do professor e é fundamental o papel desempenhado pelo tradutor/intérprete de Libras. Esse profissional é imprescindível para o ensino aprendizagem dos alunos surdos que cursam o ensino fundamental e médio em classes regulares. Também foi possível observar que os problemas enfrentados em sala de aula com alunos surdos são diversos, mas planejamento e diálogo são essenciais e parte do processo de integração e efetivação da legislação vigente.

A pesquisa demonstrou que, infelizmente, quase a totalidade dos alunos ouvintes não possui conhecimento da Libras, nunca teve contato e não tem interesse em aprender. Revelou igualmente que os professores, salvo raríssimas exceções, não estão preparados para lidar com alunos surdos, desconhecem características próprias da surdez e a linguística da Libras e não flexibilizam os recursos para garantir um mínimo de acesso ao conteúdo pelos alunos surdos.

Os intérpretes não são preparados para lidar com as mais diversas dificuldades que surgem no dia a dia escolar, normalmente não conseguem praticar o código de ética da profissão em sua totalidade, pois separar a função do intérprete sem interferir nas aulas ou sem criar um vínculo afetivo com o aluno surdo é muito difícil e normalmente, a única pessoa que o sujeito surdo tem para conversar é o intérprete, que acaba se tornando amigo e confidente (ao menos na percepção do surdo). Além disso, as funções de professor e intérprete são confundidas, principalmente pelo professor da disciplina, que muitas vezes trata o profissional como se fosse um auxiliar ou alguém que está na sala de aula para explicar a matéria para o aluno surdo e não apenas “transmitir” o que o professor explica.

Percebeu-se também que há falta de controle e disciplina em relação ao surdo que é cobrado e tratado diferentemente dos demais e que, em casos disciplinares, não precisa da mesma chamada de atenção.

A escola tenta cumprir com o que é possível porque o intérprete sozinho não é capaz de fornecer todos os subsídios necessários para que o sujeito surdo aprenda as disciplinas curriculares. Muitas vezes o profissional não tem acesso ao conteúdo prévio e não tem tempo disponível para estudar, desconhece termos técnicos das matérias e em Libras não existem sinais para todas as palavras e expressões em língua portuguesa, além disso, o contexto interfere muito.

Possibilitar o acesso do sujeito surdo ao ensino regular básico e médio, e, posteriormente ao superior e ingresso no mercado de trabalho, é um grande avanço, embora

mudanças ainda sejam necessárias para que a inclusão torne-se efetiva e não seja causa de novas formas de segregação. Enfim, o intérprete, seja como canal ou como educador ou ambos, requer uma visão mais cuidadosa para que seu trabalho seja realizado e garanta a integração dos alunos surdos na vida escolar lhe dando voz, ou melhor, garantindo que suas mãos possam expressar seus anseios e possuam força para lutar pelos seus direitos.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, S.T.; AMORIM, K.S. **Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos: o antagonismo de perspectivas/práticas persiste.** In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G., HAYASHI, M.C.P.I. (Org.) *Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental.* 1.ed. Araraquara, Editora Junqueira & Marin, 2088.

BORGES, A.R. **A inclusão de alunos surdos na escola regular.** *Revista Espaço.* Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1967.*

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.*

_____. *Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

_____. *Resolução nº 196 de 10, de outubro de 1996*

_____. *Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.*

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.*

_____. *Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002.*

_____. *Decreto Legislativo Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.*

_____. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.*

BRASILIA, **O tradutor e o intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa,** 2004.

DALCIN, Gladis. **Psicologia da Educação de Surdos.** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaE>

ducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTOBASE_Psicologia_2011.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2014.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: FMG, 2002.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FELIPE, Tanya. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. Artigo publicado nos Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões – Congresso Internacional do INES, Rio de Janeiro, 17-19 de setembro e 2003: 87-98.

FENEIS. *Intérprete*. Disponível: <http://www.feneis.com.br/intérpretes/postura.shtml>. Acesso em: 27 de julho de 2014.

GODOY, A D M. **A Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais no Trabalho e a Lei de Cotas**. Por Alegre, 2011.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KOZLOWSKI, L. **Implantes Cocleares**, Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1997, p. 22.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4 ed. New York. Longman, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 9788522457588.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. In: III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: Ações inclusivas de sucesso. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 28 a 24 de maio de 2004. Anais (on line). Disponível: <www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/.../maria_teresa_egler_mantoan.pdf> Acesso em 20 de maio de 2014.

MARQUES, Rodrigo, R.; OLIVEIRA Janine Soares de. **O fenômeno de Ser Intérprete**. In: Estudos Surdos IV. Orgs: QUADROS, Ronice M. STUMPF. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

MARTIN, Carla S. **Aprender a superar** [Editorial] Nova Escola, edição especial nº 24, Inclusão, julho 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. Resolução 48/96, de 20 de Dezembro de 1993

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo Regional de Educação. Colégio Estadual Castro Alves. **Projeto Político Pedagógico**. Pato Branco, 2012.

PERELTSVAIG, A. **A Hebrew proven to be the “original language” by a deaf person?** Junho de 2012. Disponível em: <PERELTSVAIG, A. A Hebrew proven to be the “original language” by a deaf person? Junho de 2012.>. Acesso em 10 de julho de 2014.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Secretaria de Educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

RABELLO, Elaine Rabello e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso dia 10 de junho de 2014.

RIBEIRO, A M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Creche Fiocruz, 2005.

RODRIGUES, Cinthia. **Tema igual, aula diferente**. [Editorial] Nova Escola, edição especial nº 24, Inclusão, julho 2009.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas: Arara Azul, 2005.

SANTA CATARINA: Secretaria de Estado da Educação. Fundação catarinense de Educação Especial. **Intérprete educacional de Libras: orientações para prática profissional/ Org.** João Paulo Ampessan e outros. Florianópolis: DIOESC, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. / Construindo uma sociedade para todos.** 3ª ed. - Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos.** Coleção Inclusão. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor.** *Psicologia: Teoria e pesquisa.* Brasília, v.19, n.2, p.173-176, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/10v19n2.pdf> . Acesso em 17/07/14

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2ª Ed, Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** 4ª ed. São Paulo: Mediação, 2013.

STROBEL, Karin LÍlian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e Enquadramento e ação na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha 7-10 junho de 1994.

VEROTTI, Daniela e CALLEGARI, Jeanne. **A inclusão que ensina** [Editorial] Nova Escola, edição especial nº 24, Inclusão, julho 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

XIMENES, Morais Verônica e outro. **Perspectiva Histórico Cultural: que contribuições teórico-metodológicas podem dar a práxis do psicólogo comunitário?**. *Psicol. Argum.* Curitiba, v. 27, n. 56, p 65-75 jan/ mar. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização para participar da pesquisa



Ministério da Educação
**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ-
 CÂMPUS PATO BRANCO**

Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Senhores pais,

Estará sendo realizada uma pesquisa no Colégio Estadual Castro Alves, sobre o Projeto *INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: uma análise do papel do tradutor/intérprete de libras nas aulas de língua portuguesa*, pela acadêmica Tâmisia Domeneghini Tiveroli e orientação da Prof^a MS. Mirélia Flausino Vogel, da UTFPR – Pato Branco. O trabalho tem como objetivo contribuir para os estudos relacionados à inclusão do aluno surdo em classes regulares. A participação é voluntária e ocorrerá através de questionário (perguntas e respostas) relacionado ao ambiente escolar e a vida em comunidade.

Para que o aluno participe é necessária autorização dos pais ou responsáveis.

Eu _____ (nome do
 pai ou responsável legal) autorizo
 _____ (nome do aluno), a participar
 da Pesquisa acima mencionada.

 ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

_____/_____/_____
 DATA

Tâmisia Domeneghini Tiveroli
 NOME DO PESQUISADOR

Endereço da Escola:

Colégio Estadual Castro Alves, Rua Itacolomi, 1550, Pato Branco/PR CEP 85501-240, telefone (46) 3224-

1682

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

Pesquisadoras: Tâmisia D. Tiveroli no endereço Rua Paraná, n 773, Centro, cidade de Pato Branco/PR CEP 85501-090, endereço eletrônico tiveroli@gmail.com, no telefone (46) 3225-1409 e pesquisadora/orientadora Mirélia Flausino Vogel pelo endereço NAPNE – Núcleo de Atendimento as pessoas com Necessidades Específicas. Via do Conhecimento, Km 1, cidade de Pato Branco/PR CEP 85503-390 telefone (46) 3220-2511

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido

Ministério da Educação
**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ-
CÂMPUS PATO BRANCO**



Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa referente ao Projeto *INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: uma análise do papel do tradutor/intérprete de libras nas aulas de língua portuguesa*, sob a responsabilidade da pesquisadora Tâmisa Domeneghine Tiveroli e orientação da Profª MS. Mirélia Flausino Vogel, a qual pretende analisar o papel do tradutor/intérprete de LIBRAS nas aulas de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual Castro Alves, no município de Pato Branco, sudoeste do Paraná, visando contribuir para o esclarecimento de situações que possam ser decisivas no rendimento educacional e real inclusão do aluno surdo nas classes regulares.

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista através de formulários semi estruturados, com perguntas dissertativas e objetivas, relacionadas ao ambiente escolar e a vida em comunidade.

Os riscos decorrentes de sua participação são eventuais, de pouca probabilidade e gravidade mínima, como consequência imediata ou tardia do estudo. Além disso, estes são justificáveis em razão da importância do benefício esperado. Se você aceitar participar estará contribuindo para oferecer elevada possibilidade de gerar conhecimento permanente e de grande dimensão para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos. Com grande probabilidade destes vivenciá-lo de maneira efetiva pois contribuirá para o desenvolvimento da sociedade em geral.

Se depois de consentir com sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para

qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Tâmisa D. Tiveroli no endereço Rua Paraná, n 773, Centro, cidade de Pato Branco/PR CEP 85501-090, endereço eletrônico tiveroli@gmail.com, no telefone (46) 3225-1409 com a pesquisadora/orientadora Mirélia Flausino Vogel pelo endereço NAPNE – Núcleo de Atendimento as pessoas com Necessidades Específicas. Via do Conhecimento, Km 1, cidade de Pato Branco/PR CEP 85503-390 telefone (46) 3220-2511 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/ UTFPR Telefone: (41) 3310-4943 (41)3310-4844, endereço eletrônico: coep@utfpr.edu.br.

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE

DATA

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL LEGAL

ASSINATURA

DATA

NOME DO INVESTIGADOR

ASSINATURA

DATA

Endereço da Escola Em que será realizada a pesquisa:

Colégio Estadual Castro Alves, Rua Itacolomi, 1550, Pato Branco/PR CEP 85501-240, telefone (46) 3224-1682

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

APÊNDICE C – Questionário para tradutor/intérpretes de Libras**Nome:** _____ **Formação:** _____**Sexo:** () Masculino () Feminino**Idade:** _____

1. No dia a dia das aulas de Língua Portuguesa você é inquerido pelos alunos surdos a traduzir as dúvidas relacionadas à matéria?

() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Nunca

2. Você possui formação em Língua Portuguesa?

() Sim () Não

3. Quais as maiores dificuldades exteriorizadas pelos alunos surdos no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa?

4. Quais os aspectos da inclusão escolar que você considera positivo e negativo?

5. Você tem acesso prévio aos conteúdos que serão ministrados nas aulas de Língua Portuguesa? Como ocorre esta dinâmica?

6. Como você descreve a inclusão do aluno surdo em salas de aula idealizadas para ouvintes?

APÊNDICE D - Questionário para professores regentes de turmas da matéria de Língua Portuguesa

Nome: _____ **Formação:** _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

1. Os alunos surdos mostram-se interessados pelos conteúdos e participam das aulas?

() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Nunca

2. Qual seu domínio das condições linguísticas dos alunos surdos?

() Excelente () Bom () Razoável () Ineficaz

3. Você se sente preparado para trabalhar didaticamente com alunos surdos?

() Sim () Não

4. O que você pensa sobre a inclusão dos alunos surdos na escola regular com a presença em sala de aula do tradutor/intérprete de Libras?

5. Em função da presença do aluno surdo você mudou de alguma forma seu método de ensino?

APÊNDICE E - Questionário para alunos ouvintes**Nome:** _____ **Série:** _____**Sexo:** () Masculino () Feminino**Idade:** _____

1. A presença do intérprete interfere nas aulas?

() Sim () Não

2. Você se disponibiliza à participar de atividades junto aos alunos surdos? (grupos de trabalho, apresentações, seminários)

() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Nunca

3. Qual sua sensação de aluno ouvinte ao dividir a sala com alunos surdos?

4. Que mudanças são necessárias no processo de ensino/aprendizagem para que todos aprendam?

APÊNDICE F - Questionário para alunos surdos**Nome:** _____ **Série:** _____**Sexo:** () Masculino () Feminino**Idade:** _____

1. É oralizado?

() Sim () Não

2. Utiliza algum aparelho, implante ou mecanismo que auxilia na audição e na fala?

() Sim () Não

3. Frequenta o CAES (Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez)? Se Sim, explique quais atividades são realizadas e como estas ajudam no processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

() Sim () Não

4. O apoio do intérprete de libras, nas aulas de Língua Portuguesa, atinge as suas expectativas?

() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Nunca

5. Você se sente a vontade para expressar suas opiniões nas aulas?

() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Nunca

6. Descreva suas dificuldades no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

7. O que você pensa da escola inclusiva com o Intérprete de Libras?

ANEXOS

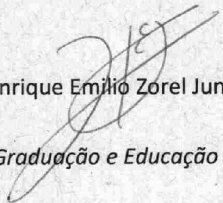


Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Graduação e Educação Profissional

**Resultado Parcial Edital 27/2013 – PROGRAD****DIRGRAD – Câmpus Pato Branco****Resultado Apoio à execução de Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCC****Área temática – ACESSIBILIDADE**

O Diretor de Graduação e Educação Profissional do Câmpus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, torna público o resultado parcial do Edital 27/2013 – PROGRAD, sobre o Apoio à execução de Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCC Área temática – ACESSIBILIDADE, indicado no Anexo I.

Pato Branco, 24 de Setembro de 2013.


Henrique Emilio Zorel Junior

Prof. Dr. Henrique Emilio Zorel Júnior
Diretor de Graduação e Educação Profissional
UTFPR – Câmpus Pato Branco

Diretor de Graduação e Educação Profissional

Anexo I

Bolsista	Orientador	Título Projeto	Acadêmico
1	Prof. André Hekermann Buss	PROTÓTIPO DE MULETAS COM SISTEMA DE AMORTECIMENTO	Douglas Klaus
2	Prof. Genaro Marcial Mamani Gilapa	DESENVOLVIMENTO DE UM PROTÓTIPO OFF-ROAD MOTORIZADO PARA PESSOAS COM DIFICULDADES DE MOBILIDADE	Leonar Ulsenheimer
3	Prof. José Valtér Monteiro Larcher	DIAGNOSTICO E PROPOSTAS PARA BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE NA UTEPR. CÂMPUS PATO BRANCO	Alexandre Fernando Picoloto
4	Prof. Robison Chris Brito	SISTEMA PARA CONTROLE DE FROTAS DO TRANSPORTE COLETIVO COM ACESSIBILIDADE PARA DEFICIENTES VISUAIS	Evaldo Augusto Bianchi
5	Prof. Robison Chris Brito	SISTEMA DE LETTOR DIGITAL PARA DEFICIENTES VISUAL	Thiago Martignoni
6	Prof. Robison Chris Brito	SISTEMA DE AUTO-LOCALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIENCIA VISUAL	Lidiane Furlan Lopes
7	Prof. Robison Chris Brito	SISTEMA DE LIGAÇÕES TELEFÔNICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS UTILIZANDO SMARTPHONES	Felipe Cesar Maccari
8	Profa. Rúbia Eliza de Oliveira Schultz Ascari	APLICATIVO IDENTIFICADOR DE ESPAÇOS ACESSÍVEIS PARA USO EM DISPOSITIVOS MÓVEIS	Wiglan Eliji Patriel Toscan Mariani
9	Profa. Miréila Flausino Vogel	ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: QUESTÃO JURÍDICA E DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL	Tâmisa Domeneghine Tiveroli



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ-
CÂMPUS PATO BRANCO
Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês



Pato Branco, 27 de janeiro de 2014

Ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR
A/c Thomaz Aurélio Pagioro
Coordenador do CEP/UTFPR

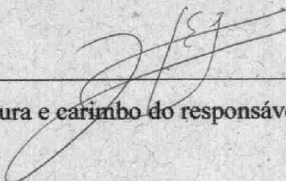
Autorização para Realização de Pesquisa

Eu,

Henrique Emílio Zorel Junior

diretor/ coordenador/ responsável da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco, venho, por meio deste informar V. Sa que autorizo a pesquisadora Tâmisa Domeneghini Tiveroli aluna do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês deste Câmpus, a realizar/ desenvolver a pesquisa intitulada *INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: uma análise do papel do tradutor/ intérprete de libras nas aulas de língua portuguesa*, sob a orientação da Prof^a MS. Mirélia Flausino Vogel.

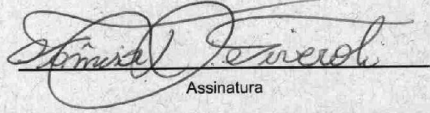
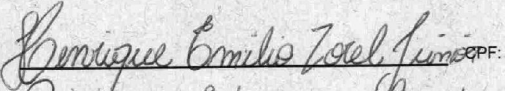
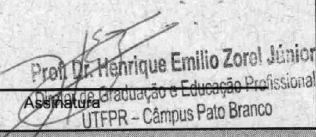
Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.


Assinatura e carimbo do responsável pela instituição



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: uma análise do papel do tradutor/intérprete de LIBRAS nas aulas de Língua Portuguesa.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Tâmisa Domeneghini Tiveroli			
6. CPF: 064.513.419-83		7. Endereço (Rua, n.º): PARANA 773 CENTRO PATO BRANCO PARANA 85501061	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (46) 3225-1409	10. Outro Telefone:
		11. Email: ttiveroli@gmail.com	
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>28 / 01 / 2014</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANA		14. CNPJ: 75.101.873/0004-32	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (46) 3220-2511		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: <u>099932 428-45</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor de Educação e Produção</u>			
Data: <u>28 / 01 / 2014</u>		 Assinatura Prof. Dr. Henrique Emilio Zorel Júnior Assinatura Graduação e Educação Profissional UTFPR - Câmpus Pato Branco	
PATROCINADOR PRINCIPAL			

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: uma análise do papel do tradutor/intérprete de LIBRAS nas aulas de Língua Portuguesa.

Pesquisador: Tâmisa Domeneghini Tiveroli

Versão: 1

CAAE: 26979414.7.0000.5547

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 006169/2014

Patrocinador Principal: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3310-4943

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: uma análise do papel do tradutor/intérprete de LIBRAS nas aulas de Língua Portuguesa.

Pesquisador: Tâmisa Domeneghini Tiveroli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26979414.7.0000.5547

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 626.642

Data da Relatoria: 24/04/2014

Apresentação do Projeto:

Será realizado estudo com base em pesquisa de campo/observação e entrevistas em uma escola estadual localizada no município de Pato Branco, sudoeste do Paraná, a qual possui um grande número de alunos surdos incluídos na grade regular de ensino e conta com um CAES - Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez.

Estima-se realizar um panorama do papel do tradutor/intérprete de LIBRAS com foco específico nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de analisar o processo de ensino aprendizagem e quais os efeitos deste para uma efetiva inclusão desta minoria linguística. Professores de Língua Portuguesa, tradutor-intérprete de LIBRAS, alunos surdos e colegas ouvintes, equipe pedagógica, além de pais de alunos e membros da comunidade serão possíveis sujeitos da pesquisa.

O questionário semi estruturado será composto por perguntas objetivas e dissertativas. A partir dos resultados espera-se contribuir para efetivação da relevância e dos direitos que englobam o papel do tradutor/intérprete, além de contribuir para que o direito dos sujeitos surdos brasileiros, na condição de alunos em classe regular de ensino, sejam respeitados conforme preveem os dispositivos legais e estes sejam de fato incluídos na comunidade escolar, conforme prevê a política atual de inclusão.

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4943

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 626.642

Serão abordados 20 indivíduos, neles compreendidos alunos surdos, colegas ouvintes, equipe pedagógica, pais de alunos e membros da comunidade.

Hipótese a ser testada: O papel do tradutor/intérprete de LIBRAS nas aulas de Língua Portuguesa é vital para o ensino aprendizagem dos alunos surdos que cursam o ensino fundamental e médio?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o papel do tradutor/intérprete de LIBRAS como mediador do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa.

Objetivo Secundário:

Verificar se a atuação do tradutor/intérprete de LIBRAS está em conformidade com o que prevê a legislação de LIBRAS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Dano com risco mínimo à dimensão moral, intelectual, social, psicológico ou cultural.

Benefícios:

O projeto e a realização da pesquisa são importantes pois existem poucos estudos na área e esta necessita de suporte para que a relevância do papel do tradutor/intérprete de LIBRAS torne-se mais reconhecido e que as ações políticas de inclusão sejam efetivas para que os direitos previstos no decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras sejam cumpridos, garantindo o acesso e permanência dos alunos surdos no ensino regular e o constante aproveitamento deste.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende aos requisitos da RESOLUÇÃO nº 466/12, do CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto e cronograma estão adequados.

Recomendações:

Foram atendidas:

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4943

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 626.642

Disponibilizado o questionário, a ser utilizado na pesquisa.

Com relação ao TCLE, foram especificados endereço completo dos pesquisadores e do local de realização da pesquisa.

No Termo de Assentimento, foram especificados o endereço completo dos pesquisadores e do local de realização da pesquisa, além da assinatura dos pais ou responsáveis pelo menor participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

CURITIBA, 25 de Abril de 2014

Assinador por:
Thomaz Aurélio Pagioro
(Coordenador)

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4943

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br



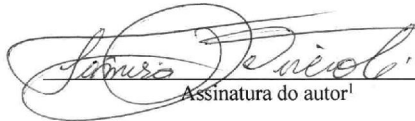
Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Sistema de Bibliotecas

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor¹: TÂMISA DOMENEGHINI TIVEROLI
 CPF¹: 064513419-83 Código de Matrícula¹: 1066390
 Telefone¹: (46)3225-1409 e-mail¹: TTIVEROLI@GMAIL.COM
 Curso/Programa de Pós-graduação: LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/
INGLÊS
 Orientador: MIRÉLIA FLAUSINO VOGEL
 Coorientador: _____
 Data da defesa: 11 DE AGOSTO DE 2014
 Título/subtítulo: O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE
LIBRAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
 Tipo de produção intelectual: TCC² () TCCE³ () Dissertação () Tese

Declaro, para os devidos fins, que o presente trabalho é de minha autoria e que estou ciente:

- dos Artigos 297 a 299 do Código Penal, Decreto-Lei no 2.848 de 7 de dezembro de 1940;
- da Lei no 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais,
- do Regulamento Disciplinar do Corpo Discente da UTFPR; e
- que plágio consiste na reprodução de obra alheia e submissão da mesma como trabalho próprio ou na inclusão, em trabalho próprio, de ideias, textos, tabelas ou ilustrações (quadros, figuras, gráficos, fotografias, retratos, lâminas, desenhos, organogramas, fluxogramas, plantas, mapas e outros) transcritos de obras de terceiros sem a devida e correta citação da referência.


 Assinatura do autor¹

Condruina, 20 de agosto de 2014.
 Local e data

¹ Para os trabalhos realizados por mais de um aluno, devem ser apresentados os dados e as assinaturas de todos os alunos.
² monografia de Curso de Graduação.
³ monografia de Curso de Especialização.



Ministério da Educação
 Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Câmpus Pato Branco
 Departamento de Letras



DECLARAÇÃO de REVISÃO ORTOGRÁFICA

Eu, Alexandre Daniel de Souza Feldman, professor de português, DECLARO que realizei a Revisão ortográfica completa do TCC do Curso de Letras Português/Inglês do(a) acadêmico(a) Tâmisa D. Tiveroli, observando as recomendações da NGB do ponto de vista ortográfico, morfológico, sintático, semântico, principalmente coesão e coerência no *corpus* do texto.

Para efeito de documento, firmo a presente declaração.

Pato Branco, 20 de agosto de 2014.

Alexandre D.S. Feldman
 Professor(a)

Professor: Alexandre Daniel de Souza Feldman
 Graduação: Letras - Português - USP - FFCH
 Pós-Graduação: Letras Mestrado e Doutorado
 Endereço: Rua Sargento José Beletti, 143 Londrina
 Telefone fixo: (43) 3325 3507 Cel.: (43) 9601-6355